

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans  
observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial

par

Katia Leclerc

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M.Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Mai 2015

© Leclerc Katia, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Portrait des stratégies d'évaluation formative utilisées lors de la supervision sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au collégial

Par

Katia Leclerc

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Raymonde Gosselin, Directrice de l'essai

Élisabeth Mazalon, Évaluatrice de l'essai

## SOMMAIRE

Les stages offrent une occasion privilégiée aux étudiantes et aux étudiants des programmes techniques de développer leurs compétences professionnelles en milieu de travail. À cet égard, l'évaluation formative offerte par le biais de la supervision de stage s'avère à la fois essentielle pour les stagiaires et complexe pour les enseignantes et les enseignants qui doivent assumer le rôle de superviseur de stage.

Dans la problématique de notre essai, nous présentons le contexte, en précisant la situation particulière et complexe des stages dans lesquels les superviseurs de stage ne disposent pas de l'observation directe des stagiaires en milieu de stage, en décrivant l'exemple du programme de Techniques d'éducation spécialisée du cégep Sorel-Tracy. Nous présentons ensuite les différentes difficultés présentes au niveau de l'encadrement des stagiaires et de l'évaluation en stage.

Dans le cadre de référence de notre essai, nous présentons la recension d'écrits sur les concepts de supervision de stages et d'évaluation formative. Cette recension d'écrits nous guide quant à la question générale de notre essai qui est la suivante: quelles sont les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre des stages sans observation directe des stagiaires au niveau collégial?

Par la suite, nous énonçons les objectifs spécifiques de cet essai qui consistent à identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires au collégial; identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au

collégial et; établir un portrait des pratiques d'évaluation formative utilisées par des superviseurs lors de la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial.

Une approche méthodologique quantitative de type descriptive a été privilégiée afin de réaliser cet essai. L'outil de collecte de données qui a été retenu est le questionnaire. Les participantes et les participants à la collecte de données sont des enseignantes et des enseignants œuvrant à titre de superviseur de stage dans trois programmes de techniques humaines du domaine de la relation d'aide: Techniques d'éducation spécialisée, Techniques de travail social et Techniques d'intervention en délinquance.

Grâce aux réponses des participantes et des participants obtenues par le biais du questionnaire, nous avons pu établir le portrait des pratiques d'évaluation formative des stages, en identifiant notamment les stratégies utilisées par les enseignantes et les enseignants et celles perçues comme favorisant la progression des stagiaires, répondant ainsi aux objectifs spécifiques de notre essai. Par le biais de ces trois objectifs spécifiques, nous avons pu répondre en partie à la question générale de notre essai, en y spécifiant les limites et en y apportant quelques pistes de solutions.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SOMMAIRE</b> .....	3
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	5
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	9
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	11
<b>LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES</b> .....	13
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	15
<b>INTRODUCTION</b> .....	17
<b>PREMIER CHAPITRE LA PROBLÉMATIQUE</b> .....	21
1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI .....	22
1.1 Les stages .....	22
1.2 Les objectifs d'un stage .....	23
1.3 Les types de stage.....	24
1.4 Les stages en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Sorel-Tracy.....	25
2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI .....	28
2.1 Les difficultés reliées à l'encadrement des stagiaires.....	28
2.2 Les difficultés reliées à la formation des superviseurs de stage.....	29
2.3 Les difficultés reliées à l'évaluation en stage .....	30
2.3.1 Les difficultés reliées à la conception des outils d'évaluation.....	32
2.3.2 Les difficultés reliées à l'observation en stage .....	33
3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI .....	34

<b>DEUXIÈME CHAPITRE LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....</b>	<b>39</b>
1 LA SUPERVISION DE STAGES .....	39
1.1 Les définitions de la supervision.....	40
1.2 Le processus de la supervision.....	40
1.3 Les fonctions de la supervision.....	41
1.4 Les modalités de supervision .....	43
1.4.1 La supervision directe .....	43
1.4.2 La supervision indirecte .....	43
1.5 Les formes de supervision.....	43
1.5.1 La supervision collective.....	43
1.5.2 La supervision individuelle .....	45
1.6 La supervision avant le stage .....	45
1.7 La supervision pendant le stage .....	46
1.8 Les finalités de la supervision.....	47
1.9 Les compétences des superviseurs de stage .....	48
1.10 L'accompagnement et l'encadrement dans la supervision.....	50
1.10.1 La notion d'accompagnement.....	50
1.10.2 La notion d'encadrement .....	53
2 L'ÉVALUATION FORMATIVE .....	56
2.1 Les définitions de l'évaluation formative .....	56
2.2 La régulation .....	58
2.2.1 La régulation interne et la régulation externe.....	59
2.2.2 La régulation homéostatique et la régulation homéorhésique.....	60
2.2.3 La régulation automatisée et la régulation active .....	61
2.2.4 La régulation « on-line » et la régulation différée.....	61
2.2.5 La régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive.....	62

2.3	Les objets de l'évaluation formative.....	64
2.4	Le processus d'évaluation formative.....	64
2.5	L'instrumentation.....	65
2.6	Les moments clés de l'évaluation formative.....	66
2.7	Les principaux acteurs.....	67
2.8	La rétroaction.....	68
2.9	Les stratégies d'évaluation formative à utiliser pour une rétroaction efficace.....	72
2.10	Les balises théoriques retenues dans le cadre de référence.....	75
3	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI.....	77
<b>TROISIÈME CHAPITRE LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>		<b>79</b>
1	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	79
2	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS.....	79
3	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	80
3.1	L'élaboration du questionnaire.....	81
3.2	La validation du questionnaire.....	82
4	LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	83
5	LES MÉTHODES D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	84
6	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	84
6.1	Le respect du consentement libre, éclairé et continu.....	85
6.2	Le respect de la vie privée et de la confidentialité.....	86
<b>QUATRIÈME CHAPITRE LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..</b>		<b>87</b>
1	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	88
1.1	Les caractéristiques des participantes et des participants.....	88

1.2	Les stages dans le cadre des programmes Techniques d'éducation spécialisée, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques de travail social .....	94
1.3	L'évaluation formative lors de la supervision de stage.....	101
2	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	123
2.1	Les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. ....	123
2.2	Les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. ....	128
2.3	Le portrait des pratiques des superviseurs en matière d'évaluation formative des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. ....	132
	<b>CONCLUSION</b> .....	135
	<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	141
	<b>ANNEXE A - COMPÉTENCES DU PROGRAMME TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE (FORMATION SPÉCIFIQUE)</b> .....	155
	<b>ANNEXE B - QUESTIONNAIRE VERSION PRÉLIMINAIRE</b> .....	159
	<b>ANNEXE C - QUESTIONNAIRE VALIDÉ</b> .....	171
	<b>ANNEXE D - LETTRE D'INFORMATIONS À L'ATTENTION DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE</b> .....	183
	<b>ANNEXE E - LETTRE D'INFORMATIONS À L'ATTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS</b> .....	187
	<b>ANNEXE F - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT</b> .....	191
	<b>ANNEXE G - RELANCE AUPRÈS DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE</b> .....	197
	<b>ANNEXE H - FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS (UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)</b> .....	201



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Description des stages en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep Sorel-Tracy.....	27
Tableau 2	Description des visites de supervision de stages en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep Sorel-Tracy.....	28
Tableau 3	Le concept de supervision de stage.....	55
Tableau 4	Les cinq distinctions conceptuelles de la régulation selon Allal.....	63
Tableau 5	Le choix du contenu des rétroactions.....	71
Tableau 6	Les stratégies de rétroaction .....	74
Tableau 7	Liste des cégeps ciblés, nombre d'enseignantes et d'enseignants sollicités et de questionnaires complétés et taux de réponse par département.....	88
Tableau 8	Renseignements sur les stages.....	95
Tableau 9	Nombre de visites de supervision prévu dans le milieu de stage .....	98
Tableau 10	Nombre de rencontres de supervision individuelles prévu avec les stagiaires .....	98
Tableau 11	Nombre de rencontres de supervision collectives prévu .....	99
Tableau 12	Importance accordée à chacun des rôles du superviseur de stage .....	103
Tableau 13	Efficacité des méthodes de cueillette d'informations.....	108
Tableau 14	Efficacité des outils de cueillette d'informations.....	110
Tableau 15	Informations recueillies au sujet des stagiaires à l'aide de l'ensemble des méthodes et outils utilisés .....	111
Tableau 16	Importance accordée aux caractéristiques de la rétroaction offerte aux stagiaires .....	113
Tableau 17	Variation de la fréquence de rétroaction.....	114
Tableau 18	Forme de rétroaction offerte aux stagiaires .....	115

Tableau 19	Impact des types de rétroactions sur le développement des compétences des stagiaires.....	115
Tableau 20	Impact des pratiques du superviseur de stage sur le développement des compétences des stagiaires.....	116
Tableau 21	Impact des qualités du superviseur de stage sur l'efficacité de ses interventions auprès des stagiaires .....	117
Tableau 22	Formules pédagogiques utilisées afin de favoriser la progression des stagiaires .....	118
Tableau 23	Actions entreprises suite à l'identification de difficultés chez les stagiaires.....	119
Tableau 24	Moment clé de l'évaluation formative en stage .....	121
Tableau 25	Raison du choix du moment clé de l'évaluation formative en stage....	122
Tableau 26	Les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial .....	128
Tableau 27	Les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial.....	132
Tableau 28	Le portrait des pratiques des superviseurs en matière d'évaluation formative des stages sans observation directe de stagiaires au collégial .....	133

## LISTE DES FIGURES

Figure 1	Statut d'emploi.....	89
Figure 2	Sexe.....	89
Figure 3	Âge.....	90
Figure 4	Années d'expérience en enseignement collégial et en supervision de stage .....	91
Figure 5	Scolarité en lien avec la discipline enseignée.....	92
Figure 6	Discipline en lien avec le plus haut niveau de scolarité.....	92
Figure 7	Scolarité en lien avec la pédagogie.....	93
Figure 8	Perfectionnement portant sur l'évaluation et la supervision de stage....	94
Figure 9	Nombre de stages dans le programme de formation.....	94
Figure 10	Supervision de stage au moment de répondre à ce questionnaire (hiver 2014) .....	96
Figure 11	Dernière supervision de stage avant la session hiver 2014.....	96
Figure 12	Stages supervisés à la session hiver 2014.....	97
Figure 13	Observation directe des stagiaires en action par les superviseurs de stage lors d'une prise en charge dans le milieu .....	100
Figure 14	Nombre d'observations directes des stagiaires en action lors d'une prise en charge dans le milieu par les superviseurs de stage.....	100
Figure 15	Autres rôles importants du superviseur de stage.....	104
Figure 16	Méthodes utilisées pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires.....	105
Figure 17	Outils utilisés pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires .....	109
Figure 18	Autres outils utilisés pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires.....	109

Figure 19	Sources de rétroaction dont bénéficient les stagiaires dans le cadre des stages du programme de formation.....	112
Figure 20	Fréquence habituelle de la rétroaction offerte aux stagiaires.....	114
Figure 21	Autres formules pédagogiques utilisées afin de favoriser la progression des stagiaires.....	118
Figure 22	Autres actions fréquentes.....	120

**LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CÉR	Comité d'éthique de la recherche
DEC	Diplôme d'études collégiales
TÉS	Techniques d'éducation spécialisée
TID	Techniques d'intervention en délinquance
TTS	Techniques de travail social



## REMERCIEMENTS

Un projet de maîtrise ne peut être mené à terme sans le soutien, la participation et la collaboration de plusieurs personnes. Je tiens à profiter de ces quelques lignes afin de remercier sincèrement toutes les personnes qui ont contribué, d'une façon ou d'une autre, à la réussite de ce projet personnel et professionnel.

Dans un premier temps, je souhaite remercier Madame Raymonde Gosselin, qui a généreusement accepté d'assumer la direction de cet essai. Tout au long de mon parcours, elle a su me guider, m'encadrer et m'encourager. Sa rigueur, son expertise et sa très grande disponibilité ont été des plus aidantes et appréciées.

À mes formidables collègues du département de Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Sorel-Tracy, qui ont accepté de participer à la validation du questionnaire, je vous remercie sincèrement.

Un remerciement spécial aux coordonnatrices et aux coordonnateurs des départements de Techniques de travail social, de Techniques d'éducation spécialisée et de Techniques d'intervention en délinquance et aux enseignantes et aux enseignants de ces départements qui ont généreusement accepté de participer à ce projet.

J'exprime mes sincères remerciements au Cégep de Sorel-Tracy, particulièrement à la Direction des études. Merci à Madame Catherine Boulanger, à Madame Nathalie Contant, ainsi qu'à Madame Émilie Marcotte qui ont su m'apporter un soutien précieux, chacune à leur façon.

Enfin, je tiens à remercier mon conjoint et nos deux merveilleux garçons, qui, par leur patience, leur soutien et leurs encouragements, m'ont permis de persévérer jusqu'à la concrétisation de ce projet qui s'est échelonné sur quelques années.





## INTRODUCTION

Cet essai est issu de questionnements reliés à la supervision de stages de programmes techniques au niveau collégial. Dans ces programmes techniques, les stages constituent une dimension importante de la formation spécifique. En 1993-1994, le ministère de l'Éducation du Québec a procédé à une révision de la formation technique selon l'approche par compétences (Gouvernement du Québec, 2010). En formation technique, on retrouve des compétences particulières et générales. Les compétences particulières ou associées à l'exécution des tâches visent à favoriser l'efficacité de l'étudiante et de l'étudiant dans l'exercice de sa profession. Quant aux compétences générales ou liées au développement de la polyvalence de l'étudiante ou de l'étudiant, elles visent quant à elles à favoriser l'intégration à la vie professionnelle, l'approfondissement des savoirs professionnels et la mobilité professionnelle (Gouvernement du Québec, 2002a, 2002b). Malgré la richesse éducative qu'ils représentent, les stages comportent des aspects complexes avec lesquels il faut composer.

L'évaluation en stage figure parmi ces défis. Comment peut-on évaluer justement les compétences en stage? Quelles sont les responsabilités de chacune des personnes impliquées auprès des stagiaires en matière d'évaluation? La participation des stagiaires à leur évaluation est-elle souhaitable? Comment peut-on s'assurer que la notation soit le reflet juste des compétences des stagiaires? Quelles sont les stratégies d'évaluation formative qui permettent d'accompagner efficacement les stagiaires? Autant de questions qui sont le reflet de préoccupations pédagogiques à l'égard des stages.

Ces questionnements ont suscité une réflexion sur la recherche de pratiques d'évaluation plus efficaces, dans un contexte de développement des compétences en stage. De façon plus précise, un intérêt a été porté aux stages dans lesquels les superviseurs n'observent pas directement les stagiaires en action en milieu de stage. La description de stratégies d'évaluation formative mises en œuvre par ces superviseurs dans des programmes de techniques humaines a été ciblée.

Cet essai porte donc sur l'évaluation formative dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires. Le stage est une composante importante et essentielle de la formation (Gervais et Desrosiers, 2005; Giroux, 2000), car il offre la possibilité aux stagiaires d'acquérir une expérience pratique en milieu réel tout en bénéficiant d'un accompagnement professionnel et pédagogique. Étant donné que le développement des compétences des stagiaires est au cœur du stage, l'évaluation formative pendant le stage et l'évaluation sommative en fin de stage s'avèrent incontournables (Gosselin, 2010). Or, l'évaluation en stage présente de nombreux défis pour les superviseurs de stage (Gagnon, 1987; Houle, Ménard et Howe, 1998). La tâche est d'autant plus complexe dans le contexte où les superviseurs de stage ne sont pas amenés à observer directement les stagiaires en action au sein du milieu de stage. Le présent essai s'intéresse à cette réalité, afin de connaître les stratégies d'évaluation formative mises en œuvre par des superviseurs de stage dans le but de favoriser le développement des compétences visées par le programme de formation.

La présentation de cet essai est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre est consacré à la description de la problématique. Le contexte de l'essai, le problème de l'essai ainsi que la question générale de l'essai y sont exposés. Le stage dans le domaine de l'éducation ainsi que certains aspects de la formation technique et des stages au collégial, notamment dans le programme Techniques d'éducation spécialisée (TÉS) au cégep de Sorel-Tracy, sont abordés dans le contexte de l'essai. Ce chapitre présente ensuite les éléments qui constituent le problème de l'essai, soit les difficultés vécues par les superviseurs de stage qui sont reliées à l'encadrement des stagiaires, à la formation des superviseurs de stage, à l'évaluation en stage, à la

conception des outils d'évaluation, à l'observation en stage et enfin, la difficulté spécifique aux stages sans observation directe du stagiaire. Le premier chapitre se termine par la présentation de la question générale de l'essai.

De son côté, le second chapitre porte sur le cadre de référence en présentant, suite à une recension d'écrits, les deux concepts qui sont au cœur de cet essai: la supervision de stages et l'évaluation formative. Le concept de supervision est défini et différents types d'accompagnement sont présentés. Le concept d'évaluation formative est à son tour défini et expliqué dans le contexte de l'évaluation par compétences et de l'évaluation en stage. Suite à cette recension d'écrits, les objectifs spécifiques de l'essai sont formulés.

Le troisième chapitre décrit l'approche méthodologique privilégiée dans le cadre de cet essai et le type de recherche utilisé pour atteindre nos objectifs. Les participantes et les participants sont présentés, ainsi que les techniques et les instruments de collecte de données. Le déroulement de la recherche ainsi que les méthodes d'analyse des résultats sont ensuite exposés. Ce chapitre se conclut par la présentation des considérations éthiques.

Le quatrième chapitre est consacré à la présentation et à l'interprétation des résultats obtenus dans le cadre de cet essai. La première partie présente la compilation des données recueillies à l'aide du questionnaire, tandis que la seconde partie expose notre interprétation des résultats.

En conclusion, le processus de cet essai est résumé et les faits saillants sont soulevés. Enfin, les limites de l'essai sont identifiées et des avenues possibles pour de futurs projets d'essai sont proposées.



## **PREMIER CHAPITRE**

### **LA PROBLÉMATIQUE**

Afin de bien saisir la préoccupation à l'origine de cet essai, il importe de connaître le contexte de l'essai, soit celui de la formation technique au collégial et plus spécifiquement des stages dans des programmes de techniques humaines, tels que celui de Techniques d'éducation spécialisée. Les trois éléments du problème de l'essai, soit l'encadrement des stagiaires, la formation des superviseurs de stage ainsi que l'évaluation en stage, sont ensuite présentés. Finalement, la question générale de l'essai est précisée.

Cet essai porte sur l'évaluation des apprentissages en stage au niveau collégial. De façon plus spécifique, il s'intéresse à l'évaluation formative pouvant être offerte par les superviseurs de stage, dans le cadre de stages qui ne leur offrent pas la possibilité d'observer directement les stagiaires en action lors de prises en charge au sein du milieu de stage.

Dans la littérature, les termes utilisés pour désigner les acteurs<sup>1</sup> qui participent à un stage supervisé varient selon les auteures et les auteurs, les programmes de formation et les niveaux d'études. Considérant cette diversité de termes à laquelle nous expose la recension d'écrits, il apparaît utile d'apporter des précisions au sujet du vocabulaire qui est privilégié tout au long de ce document. Dans cet essai, le terme «stagiaires» désigne l'étudiante ou l'étudiant qui réalise un stage en milieu pratique (Gosselin, 2010). Le terme «superviseur»<sup>2</sup> désigne quant à lui l'enseignante ou l'enseignant provenant de l'établissement de formation qui assure la supervision des stagiaires (Charbonneau, Samson et Rousseau, 2014; Correa Molina et Gervais, 2008; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; Gagnon, 1987; Gervais et Desrosiers, 2001).

---

<sup>1</sup> Malgré la politique de rédaction épïcène encouragée par l'Université de Sherbrooke, nous avons

<sup>2</sup> Idem.

Enfin, les termes «accompagnatrice et accompagnateur» sont utilisés pour les professionnelles et les professionnels du milieu de stage qui guident et soutiennent les stagiaires sur le terrain (Delisle et Cantin, 1994; Gagnon, 1987). À l'instar de Howe (1991), le terme « stratégie » a été retenu pour désigner à la fois des techniques, des formules et des stratégies pédagogiques.

## 1 LE CONTEXTE DE L'ESSAI

La section qui suit précise le contexte inhérent à cet essai. Les stages, les objectifs d'un stage ainsi que les types de stage sont présentés. Le programme Techniques d'éducation spécialisée (TÉS) ainsi que les stages qui y sont reliés sont ensuite abordés et une attention est portée aux particularités des stages en TÉS au cégep de Sorel-Tracy.

### 1.1 Les stages

Les programmes de formation technique au collégial comportent souvent un stage pratique en milieu de travail. Ce stage est souvent effectué au terme de la formation. Cependant, de plus en plus d'établissements proposent une formule d'alternance travail-études dans laquelle plusieurs stages sont prévus à différentes étapes de la formation (Gouvernement du Québec, 2013). Bien qu'il ait longtemps été considéré comme un simple lieu d'application des connaissances théoriques, le stage est désormais considéré comme un véritable instrument de formation (Serres, 2009).

La littérature offre plusieurs définitions du mot stage. Pour Fortin (1984), Trottier (1990) ainsi que Villeneuve et Moreau (2010), le stage est une expérience supervisée d'apprentissage de la profession, qui se déroule dans un milieu de travail et qui est planifiée dans le cadre d'un programme de formation.

Legendre (2005) présente le stage comme une période de formation pratique. Barbès (2001) abonde dans le même sens, en affirmant que le stage constitue une expérience qui permet le partage de pratiques ainsi que le développement des

compétences et de l'identité professionnelles. Pour Desrosiers (2009), le stage est un moyen d'apprentissage qui permet l'atteinte des objectifs de formation et l'acquisition d'expériences pratiques réelles. Gosselin (2010) précise que le stage peut être réalisé au sein de l'établissement de formation ou d'un autre milieu.

En définitive, la formation pratique acquise par les stages est une dimension essentielle de la formation des techniciennes et techniciens qui s'ajoute à la formation théorique acquise par le biais des cours d'un programme (Borges et Séguin, 2013). Dans une approche par compétence, la formation pratique est essentielle, car la compétence est indissociable de l'action (Guillemette et Gauthier, 2008). Les stages s'inscrivent ainsi dans le prolongement des cours (Borges et Séguin, 2013). Du point de vue des stagiaires, les stages sont généralement considérés comme l'une des composantes essentielles de leur formation, voire même la plus pertinente (Boutet, 2011; Gervais et Desrosiers, 2005; Giroux, 2000).

## **1.2 Les objectifs d'un stage**

Afin que le stage constitue une expérience des plus enrichissantes, il importe de considérer les objectifs visés ainsi que les exigences du milieu (Desrosiers, 2009). Selon Gosselin (2010), les principaux objectifs d'un stage sont de permettre aux stagiaires de s'initier et de s'adapter aux différentes réalités professionnelles, en mettant en pratique les apprentissages théoriques réalisés dans le cadre du programme de formation. Les stagiaires peuvent ainsi observer et analyser des pratiques professionnelles en contexte réel. De plus, ils sont amenés à poser eux-mêmes des gestes propres à leur profession et à développer de nouvelles habiletés en fonction des diverses situations professionnelles auxquelles ils doivent faire face (Gosselin, 2010; Hébert, 1996).

La formation passe par la réflexion sur la pratique et le développement de cette capacité réflexive constitue en soi, une visée du stage (Fortin, 1984; Guillemette et Gauthier, 2008). Les stagiaires sont amenés à réfléchir sur leurs apprentissages,

mais également sur leurs représentations et leurs préjugés. Cette perspective rejoint celle de Villeneuve (1994), selon laquelle le stage se veut à la fois une opportunité d'approfondir ses connaissances théoriques et pratiques, tout en développant une meilleure connaissance de soi comme personne et comme professionnel.

La diversité des objectifs de stage constitue à la fois une richesse et une source de difficultés (Gosselin, 2010; Trottier, 1990). À cet égard, Trottier (1990) souligne l'importance d'harmoniser les stages lorsqu'il y en a plusieurs dans un programme de formation.

### **1.3 Les types de stage**

La classification des stages permet de les distinguer en fonction des rôles qu'on leur accorde dans la formation des stagiaires (Matteau, 1987). La littérature nous expose à diverses typologies des stages qui sont principalement centrées sur la proximité du stage en fonction de la tâche de travail, le type d'activités que les stagiaires doivent réaliser ou le moment où le stage se déroule dans la formation (Gagnon, 1987; Gosselin, 2010).

On distingue habituellement trois types de stage en fonction de leur objectif principal: le stage d'observation qui se caractérise principalement par l'observation et l'initiation à la profession; le stage d'intervention dont l'objectif principal est l'application des connaissances et l'apprentissage d'habiletés et d'attitudes nouvelles; le stage d'intégration qui vise à ce que les stagiaires assument la prise en charge de tous les aspects du travail des techniciennes et des techniciens (Gosselin, 2010; Hébert, 1996).

Tel que mentionné, il est également possible de définir les types de stage en fonction du moment où ils surviennent dans la formation (Gosselin, 2010; Matteau, 1987). Ainsi, on distingue les stages de début de formation, les stages en cours de formation et les stages de fin de formation. En début de formation, le stage d'observation permet aux stagiaires de s'initier à la profession, en inventoriant les



pratiques et les habiletés qui lui sont propres. En cours de formation, le stage d'application amène les stagiaires à répéter dans un cadre réel, les gestes appris en contexte théorique, tandis que le stage d'expérimentation leur permet d'essayer de nouvelles pratiques propres à leur profession avec lesquelles ils n'ont pas nécessairement eu l'occasion de se familiariser en laboratoire. En fin de formation, le stage de prise en charge permet aux stagiaires d'appliquer sous supervision et sur une période plus ou moins longue, l'ensemble des techniques apprises en formation. De son côté, le stage d'intégration amène les stagiaires, devenus plus autonomes, à effectuer l'ensemble des tâches inhérentes à leur futur métier pendant une période intensive sous la supervision d'une professionnelle ou d'un professionnel (Gosselin, 2010; Matteau, 1987).

De leur côté, Villeneuve et Moreau (2010) distinguent trois types de stage selon leur durée. Le stage d'observation est généralement de courte durée. Il permet aux stagiaires de se familiariser avec les milieux de pratique. Le stage d'immersion est d'une durée plus longue et permet aux stagiaires d'intervenir seul de façon progressive. Enfin, le stage d'intervention (aussi appelé stage d'intégration) est d'une durée plus importante et consiste à exercer la profession de façon compétente et autonome, tout en étant supervisé.

#### **1.4 Les stages en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Sorel-Tracy**

Le programme Techniques d'éducation spécialisée (TÉS) fait partie de la famille des techniques humaines. Ce programme d'études d'une durée de trois ans vise à former des personnes aptes à exercer la profession d'éducatrice ou d'éducateur spécialisé dans les domaines de la prévention, de l'adaptation, de la réadaptation et de l'intégration sociale. Ces techniciennes et techniciens interviennent auprès de personnes de tous âges présentant des problèmes variés, tels que des déficiences physiques et psychologiques, des troubles de la santé physique et mentale, ainsi que des troubles de la conduite. Parmi les principaux employeurs visés par le programme d'études, on retrouve les centres de réadaptation, les centres d'accueil et

d'hébergement, les centres d'hébergement de soins de courte et de longue durée, les centres hospitaliers, les commissions scolaires, les centres locaux de services communautaires, les centres jeunesse, les organismes communautaires et les foyers de groupe (Gouvernement du Québec, 2007).

Vingt-cinq établissements d'enseignement collégial publics et privés sont autorisés à offrir ce programme en français ou en anglais dans quinze régions administratives du Québec (Gouvernement du Québec, s.d.). Ce programme a été révisé par compétences en 2000, puis modifié en 2005, suite à l'ajout d'une compétence relative à l'intervention auprès de jeunes ayant des problèmes de langage (Gouvernement du Québec, 2007). Les vingt-six compétences de la formation spécifique du programme TÉS (annexe A) concernent les champs d'intervention propres aux problématiques vécues par la clientèle (Gouvernement du Québec, 2013).

Dans le cadre du programme TÉS, la formation spécifique d'une durée de 2085 heures prévoit généralement deux ou trois stages en milieu pratique, selon les établissements de formation. Les principaux milieux de stage en éducation spécialisée sont les écoles primaires et secondaires, les Centres Jeunesse, les centres de réadaptation, les organismes communautaires, les maisons de jeunes et les centres de la petite enfance (Gouvernement du Québec, s.d.).

Au cégep de Sorel-Tracy, les stages en TÉS sont au nombre de trois. Chacun de ces stages, présentés au tableau 1, se déroule sur l'ensemble de la session. Le *Stage I: Observation et initiation*, d'une durée de 105 heures, se déroule à la deuxième session. Le *Stage II: Animation et intervention* a lieu à la quatrième session et totalise 330 heures. Enfin, 510 heures sont consacrées au *Stage III: Intervention et intégration*, lors de la dernière session de la formation (Cégep Sorel-Tracy, 2011). Ces trois stages, présentés au tableau 1, sont organisés selon la formule du «stage perlé» (Hébert, 1996, p.19), c'est-à-dire qu'ils se déroulent à raison de quelques heures ou journées par semaine, en alternance avec des activités de formation, sous la forme de rencontres de supervision individuelles ou collectives (de groupe).

Tableau 1  
Description des stages en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep Sorel-Tracy

Titre	Session	Durée	Présence hebdomadaire en milieu de stage
Stage I: Observation et initiation	2 <sup>e</sup>	105 heures	1 journée
Stage II: Animation et intervention	4 <sup>e</sup>	330 heures	3 journées
Stage III: Intervention et intégration	6 <sup>e</sup>	510 heures	4 journées

Source: Cégep Sorel-Tracy (2011). *Cahier de programme. Techniques d'éducation spécialisée*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.

Lors de chacun des stages, les stagiaires sont jumelés à une accompagnatrice ou un accompagnateur et à un superviseur. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur détient généralement un diplôme d'études collégiales en TÉS. Toutefois, compte tenu de la difficulté à recruter des milieux de stage, il arrive parfois que sa formation soit reliée à un domaine connexe à l'éducation spécialisée, tel que l'éducation à l'enfance (programme collégial), l'enseignement en adaptation scolaire ou la psychoéducation (programmes universitaires). De son côté, le superviseur est une enseignante ou un enseignant du département de TÉS.

Pendant le Stage I, le superviseur effectue deux visites de supervision dans le milieu de stage, alors qu'en Stage II et Stage III, ces visites sont au nombre de trois. Ces rencontres d'informations, de discussions et d'évaluations, résumées au tableau 2, permettent de voir au bon déroulement du stage et d'assurer le suivi du cheminement des stagiaires. Toutefois, il n'y a pas de période d'observation des stagiaires lors de ces visites des superviseurs. Étant donné que ces derniers n'ont pas l'opportunité d'observer directement les stagiaires en action, l'évaluation sommative repose sur les rencontres de discussion avec la ou le stagiaire et l'accompagnatrice ou l'accompagnateur, ainsi que sur la grille d'évaluation qu'ils remplissent (Cégep Sorel-Tracy, 2013a, 2013b, 2013c).

Tableau 2  
Description des visites de supervision de stages en Techniques d'éducation spécialisée  
au Cégep Sorel-Tracy

Titre	Nombre de visites en milieu de stage	Moment des visites de supervision de stage
Stage I: Observation et initiation	2	Début et fin de stage
Stage II: Animation et intervention	3	Début, milieu et fin de stage
Stage III: Intervention et intégration	3	Début, milieu et fin de stage

Source: Cégep Sorel-Tracy (2013a). *Guide de stage 1: Observation et initiation. Techniques d'éducation spécialisée*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.

Source: Cégep Sorel-Tracy (2013b). *Guide de stage 2: Animation et intervention. Techniques d'éducation spécialisée*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.

Source: Cégep Sorel-Tracy (2013c). *Guide de stage 3: Intervention et intégration. Techniques d'éducation spécialisée*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.

## 2 LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Le stage constitue une occasion privilégiée pour les stagiaires de développer leurs compétences professionnelles en situation authentique. Bien qu'essentielle à la formation, cette expérience personnelle et professionnelle qui confronte les stagiaires aux exigences du marché du travail s'avère difficile à contrôler (Trottier, 1990). La section qui suit présente les difficultés qui retiennent davantage notre attention et qui constituent le problème de recherche, soit celles vécues par les superviseurs de stagiaires.

Dans un premier temps, nous présentons les difficultés liées à l'encadrement des stagiaires. Nous poursuivons avec les difficultés liées à la formation des superviseurs de stage, puis avec celles liées à l'évaluation en stage. Enfin, cette section se termine par la question générale de recherche.

### 2.1 Les difficultés liées à l'encadrement des stagiaires

On constate que la triade, c'est-à-dire l'entité formée de la stagiaire ou du stagiaire, du superviseur de stage (une enseignante ou un enseignant du programme de formation) et de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur (une professionnelle ou

un professionnel du milieu), fonctionne souvent de façon erratique et que les rôles de chacun ne sont pas toujours bien différenciés (Boutin, 1993; Gervais, 2008). Par ailleurs, on remarque une disparité des pratiques d'accompagnement chez les différents intervenants impliqués (Gagnon, 2013). Pharand et Boudreault (2011) font ressortir la nécessité de mettre en place des occasions de discussion et de concertation plus fréquentes, afin de favoriser une clarification du travail respectif de chacun et une meilleure complémentarité de leurs rôles.

Une autre difficulté relève du fait que les partenaires impliqués dans l'encadrement des stagiaires sont à la fois préoccupés par le développement professionnel de ceux-ci et par la qualité des services offerts à la clientèle desservie par l'établissement de stage (Villeneuve, 1994). Ces exigences et intérêts divergents des milieux de formation et des milieux de stage peuvent amener de la confusion pour les stagiaires (Campeau, 1987; Gervais, 2008).

Par ailleurs, les superviseurs doivent assumer un double rôle auprès des stagiaires: celui d'aidant et d'évaluateur (Charbonneau, Samson et Rousseau, 2014; Gosselin, 2010; Montpetit, 2006; Pharand, 1992). Pendant le stage, ils doivent informer les stagiaires de leurs forces et difficultés et les guider face à celles-ci, puis doivent porter un jugement de valeur, en fin de stage, sur le niveau d'atteinte des compétences attendues (Leroux, 1999). La difficulté à composer avec cette réalité peut nuire à la qualité de la relation et réduire l'impact de l'accompagnement (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009).

## **2.2 Les difficultés reliées à la formation des superviseurs de stage**

Jacques (2007) soulève un problème rarement abordé dans les écrits sur la supervision de stage en enseignement. L'auteure soulève le fait que les formations sont rarement disponibles pour ceux qui assument un rôle de superviseur de stage. Cette affirmation est appuyée par les travaux de Portelance, Gevais, Lessard et Beaulieu (2008) et ceux de Desbiens et Spallanzani (2013). Il semble qu'une

formation de niveau universitaire, ainsi que l'expérience soient considérées suffisantes pour exercer cette fonction (Jacques, 2007).

Pourtant, la supervision de stage exige une expertise particulière d'un autre ordre que celle d'enseigner (Serres, 2009). Aussi, les enseignantes et les enseignants se sentent parfois insuffisamment préparés pour assumer efficacement le rôle de superviseur de stage (Desrosiers, 2009). Une étude visant à explorer les besoins de formation de jeunes enseignantes et enseignants qui assument la supervision de stage a révélé qu'ils souhaitent développer davantage leurs compétences en analyse réflexive, leur façon de donner de la rétroaction et d'établir une relation d'aide (Boutet, 2002). Cela rejoint des thèmes de formation pertinents pour les superviseurs, identifiés par Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008).

Au Québec, il semble que des formations soient disponibles dans les universités, mais qu'elles ne soient pas obligatoires. Par ailleurs, les données quant au taux de participation à ces formations ne sont pas disponibles. Outre la possibilité de suivre de telles formations, des cours de deuxième cycle ainsi que des colloques professionnels permettent aux superviseurs de se perfectionner quant à leur rôle (Jacques, 2007). Quoi qu'il en soit, la formation et l'accompagnement des superviseurs de stagiaires s'avèrent essentiels (Gagnon, 2013; Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

### **2.3 Les difficultés reliées à l'évaluation en stage**

Dans le système collégial québécois, les stages nécessitent une évaluation et une notation, comme c'est le cas pour les autres cours de la formation (Delisle et Cantin, 1994). L'évaluation du stage constitue une étape critique qui interpelle vivement les superviseurs de stage ainsi que les stagiaires (Malo, 2010).

De nombreux travaux indiquent que l'évaluation des apprentissages en stage représente une tâche complexe comportant de nombreux défis pour les enseignantes et les enseignants qui agissent à titre de superviseurs de stage (Borges et Séguin,

2013; Houle, Ménard et Howe, 1998; Lepage et Gervais, 2007; Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008). Il semble que la complexité de l'évaluation en stage soit en partie attribuable aux différentes fonctions qu'elle remplit: diagnostique, formative, sommative et certificative (Borges et Séguin, 2013).

Divers problèmes existent dans l'évaluation des stages, tels que la complexité à évaluer de façon juste et équitable des stagiaires assignés à des milieux de stage variés qui comportent des conditions et des niveaux de difficulté différents (Delisle et Cantin, 1994; Gosselin, 2010). Le nombre élevé d'intervenantes et d'intervenants impliqués dans le stage constitue également une source importante de difficultés en matière d'évaluation. Ces intervenantes et intervenants qui proviennent du milieu de stage et de l'établissement collégial ne sont pas toujours sur la même longueur d'onde (Gosselin, 2010; Trottier, 1990). Par ailleurs, l'absence de langage commun représente un obstacle à la communication au sein de la triade (Boutin, 1993). Il s'avère donc important de clarifier le vocabulaire concernant l'évaluation, de manière à uniformiser les attentes de chacune des instances et de réduire les risques de confusion (Boutin, 1993).

Les stages représentent une activité de formation dans un lieu de travail et non pas une expérience de travail comme telle. Les stagiaires doivent donc être considérés comme des étudiantes et des étudiants qui sont en formation et qui, grâce à l'accompagnement et à l'encadrement dont ils sont l'objet, cherchent à atteindre progressivement les cibles de formation qui leur sont proposées. Il semble cependant que le stage ne soit pas toujours considéré comme un lieu d'apprentissage par certains accompagnateurs et accompagnatrices qui le perçoivent plutôt comme une démonstration du savoir-faire des stagiaires. Cette situation peut donner lieu à une évaluation hâtive de ceux-ci (Lepage et Gervais, 2013).

De leur côté, Borges et Séguin (2013) soulèvent trois problèmes importants qui surviennent lors de la démarche évaluative des stagiaires en enseignement: les conflits entre les évaluations formative et sommative, la participation partielle des

enseignantes et des enseignants associés (enseignantes et enseignants qui accompagnent les stagiaires sur le terrain) à l'évaluation ainsi que l'incertitude reliée aux compétences attendues chez les stagiaires. De plus, ces auteurs constatent des problèmes reliés au «dépistage actif des difficultés potentielles» (Borges et Séguin, 2013, p.160). Ainsi, certaines difficultés des stagiaires ne sont mises en évidence qu'à la toute fin du stage, lors de l'évaluation certificative. Ce constat soulève des interrogations quant aux pratiques d'évaluation, à l'évaluation formative et au jugement des intervenants impliqués. De plus, les superviseurs de stage sont tous d'avis que les stagiaires ne semblent pas toujours bien recevoir les critiques et cela est souvent source de tension et de stress au sein de leur relation (Borges et Séguin, 2013).

Dierkens (2011) soulève également un nombre important de difficultés et de biais en matière d'évaluation de stagiaires dans la formation en enseignement, tels que l'hétérogénéité des contextes de stage, la détermination des critères d'évaluation et le passage de l'évaluation formative à l'évaluation certificative.

### *2.3.1 Les difficultés reliées à la conception des outils d'évaluation*

Face à la complexité de l'évaluation en stage, les superviseurs de stagiaires se sentent démunis quant au jugement à porter (Delisle et Cantin, 1994; Gosselin, 2010). Selon ces auteurs, les superviseurs de stage sont laissés à leur propre jugement professionnel, car ils ne disposent pas d'outil pour valider leurs observations. Faute d'instruments de mesure, les superviseurs de stage évaluent la performance des stagiaires de façon intuitive, ce qui peut entraîner des évaluations très différentes d'une observatrice ou d'un observateur à l'autre, pour un même comportement qui peut être perçu différemment (Gosselin, 2010). Par ailleurs, cette situation comporte un risque de partialité et d'iniquité (Gosselin, 2010; Robidas et Fredette, 1984).

Compte tenu de cette situation, les superviseurs qui assument un rôle d'observatrice ou d'observateur lors de l'évaluation des stagiaires, utilisent souvent



des outils qui ne leur permettent pas d'être précis et objectif. Selon Howe et Ménard (1993), les superviseurs de stage favoriseraient les évaluations par le biais d'outils d'évaluation qu'ils ont faits eux-mêmes. Pourtant, plus les outils sont précis, plus l'évaluation a de chances d'être précise (Morissette, 1984). Or, il semble que les outils utilisés amènent les superviseurs de stage à commenter les performances des stagiaires de façon générale et subjective (Delisle et Cantin, 1994; Gosselin, 2010).

### 2.3.2 *Les difficultés reliées à l'observation en stage*

Le stage constitue un lieu privilégié pour observer la manifestation de la compétence chez les stagiaires (Correa Molina et Gervais, 2008). Dans le contexte des stages, les superviseurs de stage ont généralement recours à l'observation. Par ailleurs, l'observation semble particulièrement utile pour l'évaluation formative (De Ketele, Gerard et Roegiers, 1997).

Bien qu'utile, l'observation comporte certaines difficultés. Lorsque les superviseurs de stagiaires assument le rôle d'observateur, ils deviennent un instrument de mesure (Robillard, 1989). La présence d'un superviseur de stagiaires qui assume une tâche d'évaluation influence généralement le comportement de la personne observée. Cela peut affecter la valeur des comportements manifestés, en réduisant leur justesse (Delisle et Cantin, 1994; Gosselin, 2010). L'observation est une technique de mesure complexe et il semble qu'un entraînement approprié soit requis afin de la pratiquer correctement (Morissette, 1996). D'autre part, il semble qu'il soit très difficile d'être objectif lors de l'observation, compte tenu des tendances personnelles, des valeurs et de l'expérience des superviseurs de stage (Gosselin, 2010).

Lors de l'observation, la non-objectivité constitue la principale source d'erreur dans les informations obtenues (Morissette, 1984). Delisle et Cantin (1994), Gosselin (2010) et Morissette (1996) distinguent quatre erreurs fréquentes en observation:

- 1) L'effet de halo est un biais cognitif du jugement qui se produit lorsqu'une observatrice ou un observateur, influencé par des facteurs externes, a tendance à conserver une impression générale positive (ou négative) d'une personne, malgré que les faits tendent à infirmer celle-ci.
- 2) Le biais personnel est la tendance personnelle de l'observatrice ou de l'observateur à situer tous les stagiaires sur la même position de l'échelle d'évaluation. Cela se manifeste soit en se concentrant au milieu de l'échelle d'évaluation, en surévaluant ou encore en sous-évaluant. Cette erreur est le reflet d'une difficulté à bien discriminer ses observations, d'une trop grande générosité ou encore d'une trop grande sévérité.
- 3) L'erreur de logique se produit lorsque l'observatrice ou l'observateur établit un lien non fondé entre deux variables. Il pourrait ainsi croire qu'une stagiaire ou un stagiaire qui réussit bien en classe réussira bien en stage, ce qui n'est pas toujours relié.
- 4) L'effet de contraste est la tendance d'une observatrice ou d'un observateur à sous-évaluer une performance d'une stagiaire ou d'un stagiaire, après avoir observé une très bonne performance.

### 3 LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

La démarche évaluative comprend quatre étapes: l'intention, la mesure, l'évaluation et la décision (Leroux, 2010). À l'étape de la mesure, l'observation est une des stratégies permettant la cueillette d'informations utiles à l'évaluation. Elle est donc au service de l'évaluation et s'avère parfois essentielle, notamment lorsqu'il s'agit de l'évaluation des savoir-être (De Ketele, Gerard et Roegiers, 1997).

L'évaluation de manifestations comportementales s'appuie généralement sur les données issues de l'observation directe (Delisle et Cantin, 1994; Gosselin, 2010). Goupil (1985, dans Morissette, 1993) considère que « l'observation est une condition essentielle à toute action pédagogique efficace » (p.193). Cette affirmation trouve écho dans les propos des superviseurs de stagiaires en formation universitaire en

éducation physique et à la santé, qui soulèvent que c'est au moment de la visite d'observation en milieu de stage que la plupart des difficultés relatives à l'enseignement sont identifiées (Borges et Séguin, 2013). Les résultats de la recherche de Jacques (2007) abondent dans le même sens. Ceux-ci indiquent que les superviseurs de stagiaires en formation à l'enseignement estiment que l'acte de superviser consiste d'abord et avant tout à observer les stagiaires en classe et à leur offrir une rétroaction.

L'évaluation des stagiaires est une démarche impliquant à la fois l'observation et l'interprétation de leurs habiletés sur le plan professionnel (Desbiens et Spallanzani, 2012). Les superviseurs de stage doivent à la fois contribuer au développement des compétences professionnelles et attester de leur atteinte (Gouvernement du Québec, 2001). Pour Borges et Séguin (2013), l'observation constitue un moment clé qui permet d'identifier les besoins, les forces et les difficultés des stagiaires.

Dans certains programmes, la supervision directe est utilisée (Hébert, 1996). C'est notamment le cas, dans certains stages en Techniques de soins infirmiers au niveau collégial. Ce type de supervision implique une présence constante des superviseurs auprès des stagiaires. Dans ce contexte, les superviseurs sont responsables de l'évaluation sommative et certificative, qui juge de la maîtrise de la compétence au terme de l'apprentissage (Leroux, 2010). Dans d'autres programmes, la supervision est indirecte, c'est-à-dire sans la présence constante des superviseurs de stage dans le milieu (Gosselin, 2010; Hébert, 1996). Dans ce type de stage, les accompagnatrices et les accompagnateurs collaborent à l'évaluation des stagiaires. Ceux-ci ont l'opportunité d'observer directement les stagiaires dans leur pratique, tandis que les superviseurs de stage, ne disposent pas toujours de cette possibilité. En effet, dans certains programmes techniques, les superviseurs ne sont pas en mesure d'être constamment présents en milieux de stage, en raison de l'ampleur de leur tâche. Ils se voient généralement contraints à effectuer un nombre limité de visites leur permettant d'observer les stagiaires en vue de l'évaluation (Delisle et Cantin, 1994).

Selon Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), les superviseurs universitaires révèlent de façon unanime qu'il est essentiel d'observer les stagiaires dans leur pratique et de leur fournir des rétroactions régulières pour assurer un encadrement efficace. Or, dans les stages avec supervision indirecte, les superviseurs de stage ne disposent pas de cette possibilité d'observer directement les stagiaires (Gosselin, 2010; Hébert, 1996). Cette réalité les oblige à établir leur jugement à partir de données différentes, telles que l'évaluation de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur qui repose sur leurs propres observations ainsi que l'autoévaluation des stagiaires (De Ketele, Gerard et Roegiers, 1997).

D'autre part, les stagiaires désirent recevoir fréquemment des observations discrètes, des conseils, des stratégies (Ouellet, Pache et Portelance, 2008) ainsi que des rétroactions constructives (Boudreault et Pharand, 2008; Ouellet, Pache et Portelance, 2008) formulées avec tact (Boudreault et Pharand, 2008). Les stagiaires souhaitent être avisés de leurs erreurs et être soutenus lorsqu'ils éprouvent des difficultés, tout en ayant la possibilité de se reprendre (Boudreault et Pharand, 2008). Toutefois, certains problèmes persistent. Les accompagnatrices et les accompagnateurs de même que les superviseurs de stage éprouvent des difficultés à donner une rétroaction aux stagiaires (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008). Cette difficulté trouve écho chez les stagiaires qui ont la perception de ne pas recevoir suffisamment de rétroaction (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009).

Pourtant, l'évaluation formative est une démarche d'évaluation continue qui vise la progression et l'apprentissage, par le biais d'ajustements et de correctifs appropriés (Scallon, 1988).

Pour inférer la maîtrise d'une habileté généralisée (ou une déficience particulière à l'égard de cette habileté), il faudrait observer l'élève dans plusieurs situations et conserver des traces de sa performance à travers ces situations. Cette exigence permet de situer l'évaluation formative dans sa juste perspective (Scallon, 1988, p.180).

Selon Brookhart (2012), l'engagement de l'étudiante et de l'étudiant dans le processus d'évaluation formative devrait constituer le but premier de toute stratégie

d'évaluation formative. L'auteure indique que la plupart des stratégies générales d'évaluation formative s'inscrivent dans l'une de catégories suivantes: poser des questions qui favorisent la réflexion, utiliser des systèmes d'indicateurs, rédiger un journal d'apprentissage, réviser son propre travail à partir des critères d'évaluation, établir un objectif ou un plan d'action (Brookhart, 2012). Elle ajoute qu'en contexte d'évaluation formative, l'information peut être obtenue de diverses manières: en questionnant les étudiantes et les étudiants, en discutant avec eux, en examinant leurs travaux ou en les observant pendant qu'ils travaillent (Brookhart, 2012). Ces constats nous amènent à poser la question suivante:

Quelles sont les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre des stages sans observation directe de stagiaires de programmes en techniques humaines au niveau collégial?



## **DEUXIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE DE RÉFÉRENCE**

On constate que bien que les stages soient une composante essentielle de la formation technique au collégial, ils comportent certaines difficultés. Le chapitre précédent a permis d'exposer des difficultés reliées à l'encadrement des stagiaires, à la formation des superviseurs de stage ainsi qu'à l'évaluation en stage. Ces difficultés engendrent des défis importants pour la supervision et l'évaluation des compétences des stagiaires, particulièrement dans les stages où les superviseurs ne peuvent s'appuyer sur les données issues de l'observation directe.

Une recension des écrits a été effectuée autour des concepts qui sont au cœur de cette réflexion: la supervision de stages et l'évaluation formative. Le deuxième chapitre présente le cadre de référence sur lequel s'appuie cet essai ainsi que les objectifs spécifiques qui découlent de la question générale de l'essai.

#### **1 LA SUPERVISION DE STAGES**

Il semble que l'expérience du stage en elle-même ne soit pas nécessairement formatrice (Malo et Desrosiers, 2011; Pelpel, 2001). Le stage peut constituer un temps mort de la formation s'il repose seulement sur l'expérience (Guillemette et Lapointe, 2011). Certes, l'expérience s'avère nécessaire, mais elle demeure insuffisante si elle ne constitue pas l'objet d'une réflexion de la part des stagiaires (Gervais, Correa Molina et Lepage, 2008; Guillemette et Lapointe, 2011; Malo, 2008; Malo et Desrosiers, 2011). La supervision constitue donc un facteur essentiel à l'apprentissage en stage (Daelmans, Overmeer, Van der Hem-Stokroos, Scherpbier, Stehouwer, Van der Vleuten, 2006).

Dans les sections suivantes, le concept de supervision sera défini. Le processus, les fonctions, les modalités ainsi que les formes de supervision seront présentés. Par la suite, la supervision avant le stage et la supervision pendant le stage seront distinguées et les finalités de la supervision seront présentées. Enfin, les compétences des superviseurs de stage, de même que l'accompagnement et l'encadrement concluront cette section.

### **1.1 Les définitions de la supervision**

Dans la littérature, on peut relever diverses définitions de la supervision de stage. Selon Boutin et Camaraire (2001), la supervision consiste en l'observation, l'analyse et l'évaluation d'une ou d'un stagiaire. Jacques (2007) propose une définition semblable, tout en ajoutant que ces opérations sont suivies d'une prise de décision. Pour Villeneuve (1994), elle consiste en une démarche prenant place à travers des échanges qui favorisent l'analyse réflexive et le développement de la compétence professionnelle. Au niveau collégial, nous avons retenu la définition de Barbès (2001) selon lequel la supervision est une démarche continue d'échanges qui nécessite l'instauration d'une relation de confiance et qui vise principalement la mise au point de ses connaissances, la réflexion sur sa pratique professionnelle ainsi que sur son expérience intérieure.

### **1.2 Le processus de la supervision**

La supervision de stages s'exerce généralement selon deux formes d'interactions: la dyade et la triade. La dyade réfère aux rapports entre deux personnes mobilisées vers un même but. Dans le contexte de stage, la dyade prend la forme des trois combinaisons suivantes: 1) stagiaire et accompagnatrice ou accompagnateur; 2) stagiaire et superviseur et 3) accompagnatrice ou accompagnateur et superviseur (Fortin et Pharand, 2005). De son côté, la triade est formée du ou de la stagiaire, du superviseur issu de l'établissement d'enseignement et de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur (Boutin et Camaraire, 2001; Pellerin, 2010). La formation des



stagiaires est donc assurée par deux milieux de formation, professionnel et d'enseignement, qui agissent en complémentarité (Correa Molina, 2011). La triade est une stratégie de supervision très répandue et bien documentée (Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009). À ce sujet, Perrenoud (1994) souligne la nécessité que l'articulation de la théorie et de la pratique soit l'affaire de tous les membres impliqués et qu'ils y travaillent en étroite collaboration, afin d'offrir une formation cohérente et de qualité.

La supervision implique des tâches de planification, d'organisation, d'encadrement et d'évaluation, tant pour le superviseur de stage que pour l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (Bourget, 1986). Ce qui ressort clairement, c'est que la supervision de stage est une réalité complexe dans laquelle les partenaires éducatifs doivent travailler en étroite collaboration et centrer leurs actions sur les stagiaires.

### **1.3 Les fonctions de la supervision**

Villeneuve (1994) distingue trois fonctions de la supervision de stage: administrative, d'enseignement et de soutien. Dans sa fonction administrative, la supervision recouvre les tâches reliées à la gestion, telles que la planification, l'organisation, et l'évaluation du travail effectué en stage. En ce qui a trait à sa fonction d'enseignement, la supervision favorise l'acquisition des savoirs, puis contribue à la compréhension des actes professionnels et à la connaissance de soi en tant qu'intervenant. Enfin, dans sa fonction de soutien, la supervision appuie les stagiaires dans leur intervention, tout en favorisant le développement d'un regard réflexif sur leurs attitudes et leurs valeurs. De plus, elle favorise l'expression des besoins et du vécu relatifs au stage, afin de viser le bien-être des stagiaires qui est nécessaire à l'acquisition des apprentissages. L'équilibre entre ces trois fonctions étant souhaitables, une période de supervision devrait généralement couvrir chacune d'entre elles.

À ces fonctions, Lavoie et Garant (1995) ajoutent que les superviseurs doivent revenir régulièrement sur leurs interventions afin d'apporter les ajustements nécessaires et d'augmenter l'efficacité de celles-ci. Selon ces auteurs, il est souhaitable que les superviseurs démontrent des habiletés d'observation, de résolution de problème, de travail d'équipe et d'évaluation des apprentissages (Pharand et Boudreault, 2011).

Gervais (2008) présente les rôles et fonctions assumés par les superviseurs de stage. Elle distingue trois rôles: accompagnatrice ou accompagnateur, médiatrice ou médiateur et personne-ressource. Diverses fonctions sont associées à chacun de ces rôles. Dans le rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur, les superviseurs assument des fonctions d'observation des stagiaires, de rétroaction, de soutien, d'animation d'échanges entre les stagiaires et d'évaluation. En assumant le rôle de médiatrice ou de médiateur, les fonctions des superviseurs consistent à faciliter les échanges au sein de la triade et la résolution de conflits, ainsi qu'à établir le lien entre l'établissement de formation et le milieu de stage. Ce rôle est d'ailleurs prépondérant selon Charbonneau, Samson et Rousseau (2014). Enfin, en tant que personnes-ressources, les superviseurs de stage favorisent la compréhension des responsabilités et des exigences du stage, discutent du progrès des stagiaires, fournissent du soutien aux accompagnatrices et aux accompagnateurs, et les assistent dans l'évaluation des stagiaires.

Les trois rôles présentés par Rivard, Beaulieu et Caspani (2009) se rapprochent de ceux identifiés par Gervais (2008). Il y a celui de mentorat à l'égard des stagiaires, celui de médiation entre l'université et le milieu scolaire et entre la ou le stagiaire et l'accompagnatrice ou l'accompagnateur, ainsi que celui de ressource professionnelle auprès des membres de la triade.

## **1.4 Les modalités de supervision**

On peut distinguer deux modalités de supervision: la supervision directe et la supervision indirecte.

### *1.4.1 La supervision directe*

La supervision directe est accompagnée d'observation directe des stagiaires et de *feedback* immédiat ou à court terme de la part des superviseurs de stage (Jouquan, 2010; Martineau, Girard et Boule, 2008; Pailhe, 2012).

### *1.4.2 La supervision indirecte*

Lorsque les superviseurs de stage sont absents au moment de la pratique clinique des stagiaires et qu'ils offrent du *feedback* différé à partir des discussions avec les stagiaires quant à la situation clinique, on parle de supervision sans observation directe (Martineau, Girard et Boule, 2008) ou de supervision indirecte (Bail et Le Mauff, 2008; Jouquan, 2010; Pailhe, 2012; Petite, 2010). Il s'agit d'une modalité de supervision qui a été davantage étudiée dans le domaine de la médecine.

## **1.5 Les formes de supervision**

La supervision de stage peut revêtir deux formes d'encadrement: collective et individuelle (Fortin, 1984; Gagnon, 1987). Ces formes d'encadrement ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Au contraire, comme elles permettent d'atteindre des objectifs différents, il est souhaitable que les stagiaires puissent bénéficier de l'ensemble de celles-ci (Fortin, 1984).

### *1.5.1 La supervision collective*

La supervision collective peut remplir deux fonctions, selon le type de regroupement qu'on privilégie. Si on réunit des stagiaires qui font leur stage dans des

milieux différents, on favorise ainsi le principe de polyvalence préconisé dans la formation professionnelle de niveau collégial. Cela amène les stagiaires à découvrir, par le biais du partage des expériences de leurs pairs, les pratiques et les réalités propres à d'autres milieux. Si on choisit plutôt de rassembler des stagiaires qui font leur stage dans un même type de milieu, l'encadrement collectif leur permet de comparer diverses manières d'agir et de se comporter dans des situations semblables. En permettant aux stagiaires de comparer des pratiques et des milieux d'intervention, on les amène à comprendre les possibilités de choix qui s'offrent aux intervenantes et aux intervenants (Fortin, 1984).

Les supervisions collectives, également appelées séminaires (Borges et Séguin, 2013) constituent des occasions privilégiées pour les stagiaires d'échanger avec leurs pairs et de développer leur pratique réflexive. Dans ces rencontres, les stagiaires sont amenés à partager leurs expériences en stage et à exprimer les émotions qu'elles suscitent. De plus, les supervisions collectives offrent un espace aux stagiaires pour identifier leurs forces et leurs faiblesses, ce qui permet aux superviseurs de stage de déceler les difficultés vécues par les stagiaires (Borges et Séguin, 2013).

Des superviseurs de stage en formation universitaire d'éducation physique et à la santé ont d'ailleurs mentionné que c'est principalement lors des séminaires qu'ils ont été en mesure d'identifier les difficultés des stagiaires liées aux compétences liées à l'identité professionnelle, telles que le manque d'ouverture à la critique et les jugements de valeur (Borges et Séguin, 2013).

Boutet et Pharand (2008) indiquent que les pairs peuvent favoriser la réflexion entre eux, en se questionnant et en participant à la recherche de solutions aux problèmes liés à la pratique. Ils considèrent que la discussion entre pairs peut constituer un outil très puissant, car le soutien est offert par une personne qui comprend bien la situation dans laquelle se trouve l'autre. Les stagiaires peuvent

s'offrir un soutien moral, affectif et technique entre pairs, dans le contexte d'une approche coopérative en stage.

### *1.5.2 La supervision individuelle*

De son côté, la supervision individuelle permet aux superviseurs de stage de tenir compte des conditions particulières dans lesquelles les stagiaires expérimentent la profession. Bien que les objectifs généraux des stages soient communs à l'ensemble des stagiaires, la diversité et l'unicité des expériences de stage exigent un encadrement individuel centré sur la stagiaire ou le stagiaire (Fortin, 1984).

Quelle que soit la forme de supervision de stage adoptée, celle-ci peut prendre place avant le début du stage ou pendant le déroulement de celui-ci. Les prochaines sections apportent des précisions sur ces deux moments de supervision.

## **1.6 La supervision avant le stage**

La supervision qui prend place avant le début du stage doit préparer les stagiaires à profiter pleinement du potentiel d'apprentissage qu'offre le stage. L'encadrement avant le stage est organisé autour de trois axes d'intervention: l'appropriation des objectifs du stage, la connaissance des techniques (révision des habiletés et connaissances techniques à appliquer en stage) et la sécurisation des stagiaires quant au milieu et au déroulement du stage (Hébert, 1996).

Le stage constitue une expérience enrichissante dans la mesure où les stagiaires deviennent leur propre agent d'apprentissage (Hébert, 1996). À cette étape, la supervision doit viser l'appropriation des objectifs du stage par les stagiaires. Pour y parvenir, Hébert (1996) propose divers moyens: 1) la rencontre individuelle stagiaire/superviseur au cours de laquelle le superviseur de stage peut vérifier que les objectifs de la stagiaire ou du stagiaire correspondent à ceux du stage; 2) la rencontre préstage avec le milieu qui permet aux stagiaires de partager leurs objectifs avec le milieu de stage, sous la supervision du superviseur de stage et 3) la rencontre de

groupe durant laquelle le superviseur de stage amène les stagiaires à réfléchir aux objectifs de stage et au sens de cette expérience dans leur parcours. Lors de cette rencontre, le témoignage d'une ancienne stagiaire ou d'un ancien stagiaire peut être enrichissant. Par ailleurs, pour que la rencontre de groupe soit pleinement profitable, il peut être nécessaire que les stagiaires s'investissent dans un travail qui favorise l'intégration, tel qu'un rapport de rencontre ou une priorisation des objectifs personnels par écrit.

Il est essentiel que les programmes de formation soient construits de manière à ce que les connaissances et les habiletés nécessaires au stage soient acquises dans le cadre des cours qui le précèdent. Les stagiaires devraient également être sensibilisés à l'éthique professionnelle et aux règles de déontologie relatives à la profession et au milieu de stage. À travers les activités d'encadrement qui précèdent le stage, le superviseur de stage peuvent aider le stagiaire à effectuer un retour sur ces apprentissages, que ce soit par le biais de présentations, d'exercices ou de questionnaires (Hébert, 1996).

Les interventions d'encadrement doivent permettre aux stagiaires d'être sécurisés par rapport au déroulement et à l'organisation du stage. Pour ce faire, le superviseur de stage doit informer les stagiaires des diverses étapes du stage, du fonctionnement de la supervision et de l'évaluation, des outils utilisés, ainsi que des rôles et attentes de chacun. La supervision préstage doit également sécuriser le stagiaire quant à la connaissance du milieu de stage où il sera accueilli et à ce qu'il devra effectuer pendant le stage (Hébert, 1996).

### **1.7 La supervision pendant le stage**

Pendant le stage, les principales procédures utilisées par les superviseurs de stage pour venir en aide aux stagiaires sont les échanges en triade, les échanges individuels avec les stagiaires, ainsi que les échanges avec les responsables

pédagogiques et les coordonnatrices ou les coordonnateurs de stage (Borges et Séguin, 2013).

Par ailleurs, il semble que le moyen le plus fréquemment utilisé par les superviseurs de stage pour soutenir les stagiaires soit la visite de stages, suivi de la rencontre de coordination entre les superviseurs et de la rencontre de concertation entre les superviseurs et les accompagnatrices ou les accompagnateurs (Borges et Séguin, 2013). En ce qui concerne principaux outils et dispositifs, les superviseurs de stage font appel, par ordre d'importance, aux séminaires (supervision collective), à la grille d'évaluation formative (critères et indicateurs), aux guides de stage, ainsi qu'à la grille d'évaluation sommative (Borges et Séguin, 2013). Lorsqu'ils sont interrogés sur le moyen ou l'outil clé qui favorise la réussite des stagiaires en difficulté, les superviseurs de stage misent sur leur relation personnelle et professionnelle avec les stagiaires.

Enfin, lorsque nous leur avons demandé de résumer en quelques mots le moyen ou l'outil clé [...] ils ont dit: «l'honnêteté et la confiance», «une plus grande franchise et clarification des critères», «la communication des améliorations attendues», «l'encouragement», «la communication constante et hebdomadaire» (Borges et Séguin, 2013, p.173).

La qualité de la relation entre le superviseur et les stagiaires est la base des interventions structurées et elle a un impact important sur les apprentissages des stagiaires. L'établissement de cette relation nécessite notamment que les superviseurs soutiennent les stagiaires dans l'atteinte des objectifs du stage et qu'ils clarifient leur rôle auprès de ceux-ci (Hébert, 1996).

## **1.8 Les finalités de la supervision**

On distingue deux finalités à l'évaluation du stage: l'une formative et l'autre certificative (Bélaïr, 2007; Tardif, 2006). En ce qui concerne l'évaluation formative, les superviseurs de stage sont responsables d'encadrer les stagiaires, afin qu'ils se retrouvent dans des situations d'apprentissage qui tiennent compte à la fois de leur

zone de réussite et de la phase de progression du stage où ils se situent. S'appuyant sur les travaux de Piaget et de Vygotsky, Guillemette et Lapointe (2011), considèrent que la réussite est essentielle à l'apprentissage et au développement de l'autonomie. Les superviseurs de stage doivent donc évaluer la progression des stagiaires de façon fréquente et régulière en se basant sur des observations, plutôt que sur des jugements ou des impressions générales (Guillemette et Lapointe, 2011).

Selon Dierkens (2011), l'évaluation formative continue s'avère indissociable d'une perspective de progression. Au-delà de l'identification de la progression des stagiaires, le superviseur de stage doit s'assurer de suggérer des pistes concrètes et précises pour favoriser le développement de leurs compétences (Guillemette et Lapointe, 2011).

De son côté, l'évaluation certificative a pour fonction d'attester du niveau de compétences des stagiaires et, éventuellement, d'attribuer la note qui en découle (Bélaïr, 2014). L'évaluation certificative permet donc de certifier la maîtrise d'une compétence en s'appuyant sur des bilans sommatifs (Paquay, Defèche et Dufays, 2002).

## **1.9 Les compétences des superviseurs de stage**

Lorsque vient le temps d'aborder les attentes face aux superviseurs de stage, certains auteurs utilisent le terme compétence, alors que d'autres utilisent celui d'attitude ou encore d'habileté professionnelle, sans nécessairement définir clairement le terme choisi.

Lavoie et Garant (1995) identifient sept compétences attendues chez les superviseurs de stage: savoir communiquer, savoir réfléchir sur son action, savoir observer, savoir résoudre des problèmes, savoir travailler en dyade et en triade, savoir résoudre des problèmes éthiques et savoir évaluer les apprentissages des stagiaires.



Dans le domaine de la supervision des stages en enseignement, Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) ont identifié cinq catégories de compétences attendues chez le superviseur de stage. La première catégorie est la compétence relative à une approche différenciée de la formation des stagiaires. Celle-ci permet à au superviseur de stage de s'adapter aux différents stagiaires et contextes de stage. Par le biais de la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire, le superviseur de stage est en mesure de «guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée» (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008, p.11). Grâce à leurs compétences relatives à une approche intégrative de la formation des stagiaires, le superviseur de stage est en mesure de favoriser l'établissement de liens entre la théorie et la pratique ainsi que la responsabilisation des stagiaires face à leur pratique professionnelle. Quant aux compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage, elles favorisent le maintien de relations respectueuses avec les stagiaires et la création de conditions propices aux échanges professionnels entre les stagiaires. Enfin, les compétences relatives à la collaboration permettent au superviseur de stage d'exercer un leadership au sein de la triade et de travailler en concertation avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina (2005) présentent une liste d'attitudes nécessaires à l'activité de supervision et reliées à des qualités personnelles des superviseurs de stage. Ainsi, ils se doivent entre autres d'être dignes de confiance, consciencieux, ouverts d'esprit, à l'écoute, empathiques, accessibles et authentiques. Par ailleurs, les habiletés professionnelles attendues des superviseurs de stage gravitent autour de la communication, de la connaissance et de l'expérience, ainsi que de l'adaptation. Les habiletés en matière de communication se traduisent notamment par une capacité à offrir une rétroaction critique et constructive aux stagiaires. Les habiletés professionnelles reliées à la connaissance et à l'expérience se

manifestent par une connaissance du programme de formation et du milieu d'accueil. Enfin, les habiletés professionnelles d'adaptation se traduisent par une capacité d'adaptation et de résolution de problèmes (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005).

Rousseau (2005) présente les habiletés et les attitudes attendues des superviseurs de stage, par ordre d'importance. Les habiletés les plus importantes sont la capacité à donner une critique constructive, à exprimer des attentes claires, à écouter efficacement, à s'adapter aux diverses situations, à maintenir de bonnes relations interpersonnelles et à développer un partenariat avec les personnes impliquées. Quant aux attitudes, les superviseurs de stage doivent être ouverts d'esprit, consciencieux, dignes de confiance, intéressés par la progression des stagiaires, fiables, attentifs, ainsi que compétents dans le domaine de la supervision et celui de l'enseignement (Rousseau, 2005).

### **1.10 L'accompagnement et l'encadrement dans la supervision**

L'accompagnement et l'encadrement des stagiaires constituent des préoccupations importantes pour les établissements de formation et les milieux de stage (Villeneuve et Moreau, 2010). Ces concepts qui sont au cœur de la supervision de stage sont présentés dans les sections qui suivent.

#### *1.10.1 La notion d'accompagnement*

La notion d'accompagnement est porteuse de sens multiples. Elle peut regrouper diverses pratiques, telles que l'encadrement, le tutorat, le suivi et la supervision (Boutet et Pharand, 2008; Gagnon, 2013). Elle peut concerner l'ensemble des pratiques associées aux fonctions des superviseurs (Gagnon, 2013). L'accompagnement consiste à aider les stagiaires à nommer ce qu'ils font, à identifier les problèmes qu'ils rencontrent, à expliciter leur démarche et à reconnaître leur progression. C'est une démarche de changement assisté qui implique de mettre les

stagiaires en relation avec des ressources pertinentes à la réalité et l'expérience vécues en stage (L'Hostie, Cody, Monney, Laurin et Belzil, 2011). L'accompagnement implique une contribution active à la formation des stagiaires, dans le but de leur offrir toutes les opportunités de se développer à la fois sur les plans personnel et professionnel. Autrement dit, l'accompagnement «consiste à aider, guider et conduire leur processus d'apprentissage et de construction identitaire» (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010, p.17).

Balleux et Gagnon (2011) définissent l'accompagnement à travers cinq dimensions: 1) la relation; 2) le contexte; 3) le temps; 4) la démarche et 5) la visée. La dimension relation fait référence aux personnes impliquées ainsi qu'au processus relationnel. La dimension contexte désigne les conditions entourant la mise en place de la relation. On fait notamment référence à l'organisation, au cadre ainsi qu'aux normes. Par rapport à cette dimension, Gagnon (2013) indique:

En effet, la dimension contextuelle amène la question de l'encadrement et non de l'accompagnement, pose la question des moyens, qu'ils soient financiers, organisationnels ou autres et met en relief la troisième dimension de l'accompagnement: le temps (p. 123-124).

La dimension temps concerne à la fois le moment de l'accompagnement, sa durée et sa fréquence. L'accompagnement s'accomplit lors de rencontres qui sont espacées dans le temps, mais le cheminement des stagiaires se réalise à la fois pendant ces rencontres que dans l'intervalle entre celles-ci (Gagnon, 2013). La dimension démarche est plus floue. Selon Gagnon (2013), elle peut être abordée en termes de supervision pédagogique, de réflexion et d'introspection. L'auteure se réfère aux trois étapes identifiées par Houde (1995) en contexte de mentorat, soit le commencement, qui consiste en l'identification des besoins, des attentes et des objectifs de l'accompagnement, le déroulement de l'accompagnement et le dénouement, qui inclut l'évaluation finale faisant suite à l'évaluation formative et sommative réalisée tout au long de l'accompagnement. Dans le domaine de la formation en enseignement, Malo et Desrosiers (2011) précisent que

l'accompagnement des stagiaires peut porter sur trois temps du processus d'intervention: l'avant (intentions, savoirs, représentations de la pratique, buts), le pendant (perceptions et émotions) et l'après (appréciations, suites, adaptations, transferts). La cinquième dimension, la visée, concerne quant à elle la vision et les objectifs établis en matière d'accompagnement (Balleux et Gagnon, 2011).

De leur côté, Van Nieuwenhoven et Labeu (2010) distinguent cinq stratégies principales, ou fonctions, pour mener à bien des entretiens d'accompagnement, en s'appuyant sur les travaux de Paquay et de Roegiers. Selon ces auteurs, les superviseurs peuvent mettre les stagiaires en confiance, les conseiller (offrir une opinion ou une proposition), les évaluer (exprimer un écart entre ce qui est observé et ce qui est attendu), accompagner la réflexion sur l'action (offrir une aide à l'analyse du vécu en stage) et expertiser (faire des observations accompagnées de commentaires descriptifs).

L'accompagnement en stage doit d'abord et avant tout favoriser l'autonomie des stagiaires (Boutin et Camarais, 2001; Gouvernement du Québec, 2008; Guillemette et Lapointe, 2011). Celle-ci est souvent considérée comme une condition préalable à la formation, alors qu'elle constitue en fait une caractéristique de toute compétence en progression et se développe donc durant le stage. «Pour une personne qui est en apprentissage, l'autonomie doit être accompagnée» (Guillemette et Lapointe, 2011, p.21).

Dans une recherche sur l'autoformation du stagiaire dans les stages en enseignement, Guillemette et Lapointe (2011) ont relevé les meilleures stratégies d'accompagnement offertes par les accompagnatrices et les accompagnateurs, ainsi que par les superviseurs de stage, soit les stratégies entourant l'accueil des stagiaires, l'encouragement de leur créativité, la collecte d'informations au sujet des stagiaires, l'accompagnement de l'analyse des pratiques, l'évaluation des stagiaires et la collaboration.

La collecte d'informations au sujet des stagiaires permet au superviseur de stage de mieux connaître les stagiaires, ce qui favorise le respect de leurs différences et contribue à l'établissement d'une meilleure relation avec eux (Gervais et Desrosiers, 2005). Cette collecte d'informations peut être réalisée par le biais des rencontres de supervision individuelle ou collective, ainsi que par les visites de supervision dans le milieu de stage (Borges et Séguin, 2013; Gervais et Desrosiers, 2005). Par ailleurs, les échanges entre les superviseurs et les stagiaires permettent à ces derniers de développer une meilleure conscience de leur identité professionnelle, ainsi qu'à mieux se connaître, en identifiant leurs forces, leurs compétences et leurs besoins, (Guillemette et Lapointe, 2011).

En ce qui concerne l'accompagnement de l'analyse des pratiques, les superviseurs doivent jouer un rôle de facilitateur de réflexion, laissant aux stagiaires le rôle de premier plan. En effet, il est souhaitable que ce soit les stagiaires eux-mêmes qui effectuent des réflexions sur leur pratique et qui établissent des liens avec la théorie (Guillemette et Lapointe, 2011).

« Concrètement, le formateur est aidant lorsqu'il interroge davantage que lorsqu'il donne des réponses; lorsqu'il demande au stagiaire de justifier ses choix pédagogiques davantage que lorsqu'il critique ses choix; lorsqu'il fournit des outils de réflexion davantage que lorsqu'il évalue la performance du stagiaire; lorsqu'il favorise des échanges égalitaires entre le stagiaire et lui ou entre plusieurs stagiaires davantage que lorsqu'il se situe comme un expert par rapport à des novices» (Guillemette et Lapointe, 2011, p.21-22).

### *1.10.2 La notion d'encadrement*

L'accompagnement des stagiaires nécessite la mise en place d'un encadrement efficace (Pellerin, 2010). L'encadrement «désigne un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession» (Gouvernement du Québec, 2008, p.11). Un bon encadrement réside notamment sur la qualité de la formation et de la rétroaction, sur la clarification des rôles et responsabilités des

divers acteurs impliqués et sur une étroite collaboration entre eux (Gouvernement du Québec, 2008; Pellerin, 2010).

L'encadrement des stagiaires consiste d'une part à s'assurer que les activités du stage permettent l'accomplissement des apprentissages et du projet de stage, et d'autre part à accompagner les stagiaires de façon individuelle ou collective, afin de les guider dans leurs interventions et de les soutenir dans le développement des compétences professionnelles (Villeneuve et Moreau, 2010). Selon Villeneuve et Moreau (2010), les quatre principes suivants guident l'encadrement: les stagiaires sont au cœur de l'apprentissage, la collaboration est essentielle à la qualité du stage, les périodes et les outils d'encadrement doivent être adaptés aux stagiaires, et l'encadrement doit viser l'atteinte des objectifs fixés, tout au long du stage.

Selon Hébert (1996), l'encadrement des stagiaires vise trois objectifs: favoriser, chez les stagiaires, une démarche personnelle; les orienter au niveau des attitudes et des tâches professionnelles; favoriser une réflexion sur leur expérience vécue en stage, à travers l'interaction superviseur et stagiaires. L'apprentissage des stagiaires se réalise par l'expérimentation en contexte professionnel, par l'orientation donnée au stage ainsi que par le retour sur l'expérience vécue (Hébert, 1996). À ce sujet, l'auteure mentionne que « l'analyse réflexive est une voie essentielle pour garantir l'intégration entre la théorie et la pratique » (Hébert, 1996, p.90).

Le stage nécessite un encadrement approprié où la supervision des stagiaires est essentielle. Cet encadrement va au-delà de l'observation ou de l'évaluation. Il s'agit d'un processus qui suppose le soutien et qui cherche à favoriser la réflexion et l'auto-évaluation chez les stagiaires (Desrosiers, 2009). L'encadrement ou la supervision des stagiaires est le processus par lequel les superviseurs aident les stagiaires à atteindre les compétences visées par le stage, par le biais d'interventions organisées et structurées (Hébert, 1996). Le développement professionnel des stagiaires constitue la raison d'être des superviseurs de stage, ainsi que des

accompagnatrices et des accompagnateurs (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

L'encadrement des stagiaires s'effectue par le biais d'interventions structurées (Hébert, 1996). «Ces interventions doivent être conçues comme des actes formatifs. En ce sens, l'encadrement est de l'évaluation formative» (p.91). Les superviseurs de stages doivent recueillir des informations sur les stagiaires, puis analyser celles-ci au regard des critères établis. Par la suite, une rétroaction permet d'orienter les stagiaires et de favoriser la réflexion (Hébert, 1996).

La démarche d'encadrement nécessite que les superviseurs déterminent des cibles d'interventions et une stratégie de supervision. Les cibles d'interventions constituent les éléments d'apprentissage sur lesquels on souhaite agir, selon le type de stage et la hiérarchisation des objectifs. De plus, la stratégie d'intervention doit tenir compte des phases du stage. Elle doit prévoir une cueillette et une analyse d'informations. Les superviseurs doivent offrir une rétroaction aux stagiaires et les guider quant aux comportements à adopter par la suite (Hébert, 1996).

Le tableau 3 présente un résumé des principaux éléments entourant le concept de supervision.

Tableau 3  
Le concept de supervision de stage

Dimensions	Distinctions
Formes d'interaction	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dyade</li> <li>• triade</li> </ul>
Modalités de supervision	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directe</li> <li>• indirecte</li> </ul>
Formes d'encadrement	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collective</li> <li>• individuelle</li> </ul>
Moment de la supervision	<ul style="list-style-type: none"> <li>• avant le stage</li> <li>• pendant le stage</li> </ul>
Finalités	<ul style="list-style-type: none"> <li>• formative</li> <li>• certificative</li> </ul>

L'évaluation formative est une composante de la supervision. Elle constitue un outil puissant par lequel les superviseurs de stage peuvent soutenir les stagiaires (Sanche, Audétat et Laurin, 2014).

## 2 L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences est un processus de collecte de données portant sur des performances complexes observées en situations authentiques (Gosselin, 2010). Elle consiste à porter un jugement sur les apprentissages à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de la prise de décisions d'ordre pédagogique (Laurier, 2014). En début de processus d'apprentissage, l'évaluation diagnostique permet de vérifier si l'étudiante ou l'étudiant possède les ressources nécessaires à l'apprentissage puis, au besoin, de suggérer une démarche d'appoint (Leroux, 2010). À la fin du processus d'apprentissage, l'évaluation certificative a pour objectif de mesurer et d'attester du niveau d'atteinte de la compétence (Leroux, 2010). En cours d'apprentissage, l'évaluation formative vise à assurer la progression de l'étudiante ou de l'étudiant. L'évaluation formative sera décrite plus en détails, dans les prochaines sections.

Dans ces sections, les termes « enseignantes et enseignants » et « étudiantes et étudiants » sont parfois utilisés, car ce sont les termes que les auteurs utilisent généralement dans les écrits sur l'évaluation formative ne portant pas spécifiquement sur le contexte des stages.

### 2.1 Les définitions de l'évaluation formative

L'expression évaluation formative a d'abord été utilisée par Cronbach en 1963, dans le contexte de la révision d'un cours, puis a ensuite été reprise par Scriven en 1967, dans une typologie des moyens d'enseignement. L'évaluation formative a été transposée à l'évaluation des apprentissages en 1981, par Bloom, Hastings et Madaus (Durand et Chouinard, 2012).



L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue qui vise à assurer la progression des apprentissages, en renseignant l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant du niveau de compétence atteint (Leroux, 2010, 2014; Scallon, 1988). L'évaluation formative constitue donc en soi une activité d'apprentissage, puisque l'étudiante ou l'étudiant apprend par le biais de cette évaluation qui l'informe de ses forces et difficultés (Fontaine, 1989). De plus, elle favorise l'apprentissage et la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, tout en privilégiant sa participation à l'évaluation de ses apprentissages (Gavant, 2014; Leroux, 2014). «Concrètement, l'évaluation formative s'actualise par la régulation, l'autorégulation et la formulation de rétroactions descriptives et constructives aux étudiants à travers l'ensemble des cours d'un programme» (Leroux, 2014, p.335).

L'évaluation formative peut être formelle ou informelle (Fontaine, 1989; Leroux, 2010). Elle est formelle lorsqu'elle est planifiée et qu'elle s'appuie sur des données obtenues de façon méthodique à l'aide d'instruments élaborés à partir d'indicateurs et de critères précis. L'évaluation formative est informelle lorsqu'elle est spontanée, qu'elle se déroule sans l'apport technique d'un instrument, et qu'elle s'inspire principalement de perceptions et d'observations spontanées (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie *et al.*, 2007; Leroux, 2010).

À l'instar de Leroux et Bigras (2003), nous avons retenu la définition proposée par Scallon (2000):

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon les deux voies possibles, soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. La « *décision action* », c'est-à-dire la régulation, a pour objet, soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (p.21).

En contexte d'évaluation formative, l'attention est donc portée sur l'écart existant entre l'objectif visé et les acquis démontrés par l'étudiante ou l'étudiant, afin

de modifier la trajectoire de l'apprentissage, si possible, dans le but d'atteindre l'objectif visé (Scallon, 2000).

Afin de présenter le concept d'évaluation formative des apprentissages plus en détails, nous exposons les dimensions conceptuelles suivantes qui sont reliées à ce concept : 1) la régulation; 2) les objets; 3) le processus; 4) l'instrumentation; 5) les moments clés; 6) les principaux acteurs qui interviennent dans la mise en œuvre de l'évaluation formative; 7) la rétroaction et 8) les stratégies à utiliser pour une rétroaction efficace.

## **2.2 La régulation**

L'évaluation formative favorise la régulation des apprentissages par les étudiants et les étudiantes (Legendre, 2005; Leroux, 2010). Selon Mottier Lopez (2012), la régulation de l'apprentissage désigne plusieurs réalités: régulation de l'activité de l'étudiante ou de l'étudiant, régulation de ses processus cognitifs et régulation de ses apprentissages.

En se basant sur les diverses définitions de l'évaluation formative, Leroux (1999) soulève que ses fonctions sont principalement de réguler, de donner du *feedback*, de faciliter, d'aider et de diagnostiquer. Ce mode évaluatif permet de réguler à la fois les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (Gavant, 2014). De son côté, Scallon (2000) considère que l'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages. Celle-ci nécessite une rétroaction claire et précise, favorisant ainsi la progression des étudiantes et des étudiants (Scallon, 1988).

L'évaluation formative remplit donc une fonction de régulation lorsqu'elle vise à améliorer le processus d'apprentissage en cours (Gerard, 2008; Laveault, 2007). Dans une perspective constructiviste de l'apprentissage, l'étudiante ou l'étudiant participe directement à la régulation de ses apprentissages (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie *et al.*, 2007; Leroux, 2014). Pour Durand et Chouinard (2012), Durand et Poirier (2012) ainsi que Laveault (2007), la

régulation des apprentissages consiste en un ajustement des actions de l'étudiante ou de l'étudiant ou encore de l'enseignante ou de l'enseignant, visant à favoriser son adaptation à l'environnement et sa réussite. La régulation intervient donc à deux niveaux, soit celui de l'apprentissage et celui de l'enseignement (Durand et Poirier, 2012).

Mottier Lopez (2012) définit la régulation selon trois degrés de prise de conscience et d'explicitation: 1) La régulation accessible à la conscience de l'étudiante et l'étudiant, et qui peut être explicitée, si ce dernier est incité à le faire; 2) La régulation explicitée, sur laquelle l'étudiante et l'étudiant a un certain contrôle et 3) La régulation instrumentée, qui s'appuie sur un support externe à la pensée de l'étudiante et l'étudiant et qui peut être produit par soi-même ou par autrui.

Allal (2007) fait ressortir cinq distinctions conceptuelles reliées à la régulation: 1) régulations internes et externes; 2) régulations homéostatiques et homéorhésiques; 3) régulations automatisées et actives; 4) régulations on-line et différées et 5) régulations interactives, rétroactives et proactives. Ces distinctions conceptuelles sont décrites plus en détails dans les prochaines sections et sont résumées dans le tableau 4.

### *2.2.1 La régulation interne et la régulation externe*

Le terme autorégulation est souvent utilisé pour désigner la régulation interne. Celle-ci fait référence aux mécanismes psychologiques de guidage, de contrôle et d'ajustement chez l'étudiante ou l'étudiant (Allal, 2007). L'autorégulation fait référence «au contrôle actif de l'étudiant sur certains aspects de ses apprentissages sans aide extérieure et elle fait référence aux mêmes opérations que la régulation» (Leroux, 2014, p. 337). En contexte d'évaluation formative, la participation de l'étudiante ou de l'étudiant à son évaluation se traduit par l'autorégulation (Scallon, 2004). Dans la littérature, les termes autorégulation cognitive et régulation métacognitive sont souvent considérés comme des synonymes (Allal, 2007).

L'existence de liens significatifs entre l'autorégulation et l'apprentissage a été démontrée par plusieurs recherches (Tardif, 2007).

La métacognition, qui consiste en la capacité à se pencher sur ses mécanismes d'apprentissage, favorise l'autorégulation du processus d'apprentissage chez les étudiantes et les étudiants (Davies, 2008). La participation active des étudiantes et des étudiants à l'évaluation formative favorise la compréhension de l'autorégulation et contribue à leur réussite (Davies, 2008). Mottier Lopez (2012) considère que l'autorégulation est à la fois un moyen pour apprendre et un objet d'apprentissage. Par ailleurs, les notions de recul, de distanciation et de décentration sont intimement liées à l'autoévaluation (Campanale, 2007).

De son côté, la régulation externe est liée aux interactions de l'étudiante et de l'étudiant avec son environnement social, matériel et culturel (Allal, 2007; Mottier Lopez, 2012). Lorsqu'une personne possédant une expertise face à l'étudiante ou à l'étudiant, comme l'enseignante ou l'enseignant, est impliquée on utilise le terme hétérorégulation (Allal, 2007). Pour être bénéfique, la régulation interindividuelle, ou externe, doit mener à une autorégulation de l'étudiante ou de l'étudiant (Mottier Lopez, 2012). Ce point de vue rejoint la perspective de Huba et Freed (2000, dans Tardif, 2006) qui considèrent qu'une tâche d'évaluation exemplaire en est une qui offre à l'étudiante et à l'étudiant l'occasion de s'autoévaluer. Allal (2007) propose plutôt le concept de co-régulation qui reconnaît la présence d'une dimension sociale dans l'autorégulation, tout en considérant les interventions externes comme sources de régulations potentielles, bien qu'insuffisantes pour assurer à elles seules la progression de l'apprentissage.

### *2.2.2 La régulation homéostatique et la régulation homéorhésique*

La régulation peut être homéostatique ou homéorhésique, selon Piaget (1975, dans Allal, 2007). La régulation homéostatique vise à ramener le système en état d'équilibre, lorsqu'il est confronté à une perturbation restreinte, telle que la maîtrise

d'une composante d'une tâche déjà apprise. Face à une perturbation importante comme la construction d'une nouvelle connaissance, la régulation homéorhésique occasionne un dépassement et une équilibration entraînant une restructuration du système (Baldini et Zoellig, 2010). Bien que l'apprentissage soit presque exclusivement associé aux processus de régulation homéorhésique, Allal (2007) propose plutôt une perspective où ces deux types de régulation sont en interaction. « Dans la plupart des situations d'apprentissage à l'école et en formation, l'apprenant doit construire de nouvelles connaissances, tout en conservant et faisant fonctionner des connaissances déjà acquises » (Allal, 2007, p.12).

### 2.2.3 *La régulation automatisée et la régulation active*

La psychologie cognitive propose une distinction entre la régulation automatisée et la régulation active. Le processus de régulation automatisée, aussi appelé régulation dynamique, intervient face à des connaissances déjà existantes chez l'étudiante et l'étudiant, sans prise de conscience de sa part. De son côté, l'élaboration de nouvelles connaissances ou de nouvelles relations entre des connaissances existantes est gérée par une régulation active qui requière, quant à elle, l'attention de l'étudiante et de l'étudiant (Allal, 2007). Or, tous les apprentissages impliquent des régulations automatisées pour engendrer une régulation active de nouvelles connaissances en élaboration (Baldini et Zoellig, 2010). Par exemple, pour être en mesure d'intervenir face à une situation de crise chez un enfant, il faut que les étudiantes et les étudiants maîtrisent les habiletés d'observation.

### 2.2.4 *La régulation « on-line » et la régulation différée*

Selon Allal (2007), la régulation « on-line » ou immédiate est déployée pendant le déroulement de l'activité. Par exemple, dans le contexte du programme de TÉS, l'enseignante ou l'enseignant peut demander à une étudiante ou un étudiant de refaire une intervention qui n'a pas fonctionné, en tentant de s'approcher physiquement de la personne aidée. La régulation différée intervient quant à elle,

lorsqu'un apprentissage se déroule en plusieurs étapes ou situations réparties sur une certaine période de temps (Allal, 2007). Par exemple, suite à la difficulté de l'étudiante ou de l'étudiant à gérer un groupe de personnes lors de l'animation d'activités, l'enseignante ou l'enseignant peut l'inviter à utiliser de nouvelles stratégies de planification en vue de la prochaine animation.

### 2.2.5 *La régulation proactive, la régulation interactive et la régulation rétroactive*

La régulation proactive consiste à recueillir des indices qui sont susceptibles de guider les apprentissages ultérieurs des étudiantes et des étudiants (Gerard, 2008). Elle survient au moment où l'étudiante et l'étudiant s'engagent dans une situation nouvelle (Leroux, 2014). Elle a un impact sur les opérations qui succèdent le contrôle, telle que la formulation du but et la mobilisation des ressources par les étudiantes et les étudiants (Allal, 2007).

De son côté, la régulation interactive des apprentissages survient tout au long du processus d'apprentissage et provient des interactions de l'étudiante ou de l'étudiant avec les autres composantes de la situation, comme les enseignantes et les enseignants, les étudiantes et les étudiants ainsi que les outils (Allal, 2007; Leroux, 2014). La régulation interactive peut, par exemple, consister en une observation de l'étudiante ou l'étudiant lors de la réalisation d'une tâche (Gerard, 2008).

Enfin, la régulation rétroactive survient au terme d'une séquence d'apprentissage et désigne un retour d'information, ainsi qu'une rétroaction aux étudiantes et aux étudiants, faisant suite à une évaluation ponctuelle (Leroux, 2014). Cette rétroaction permet aux étudiantes et aux étudiants de reprendre puis, éventuellement, de modifier une action en cours ou déjà accomplie.

Le tableau 4 permet de faire un rappel des cinq distinctions conceptuelles de la régulation selon Allal (2007).

Tableau 4  
Les cinq distinctions conceptuelles de la régulation selon Allal

Distinctions conceptuelles		Descriptions
1	Régulation interne Régulation externe	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorégulation de l'étudiante et de l'étudiant;</li> <li>• Liée aux interactions de l'étudiante et de l'étudiant avec leur environnement social, matériel et culturel.</li> </ul>
2	Régulation homéostatique Régulation homéorhésique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ramène le système en état d'équilibre, lorsqu'il est confronté à une perturbation restreinte;</li> <li>• Occasionne un dépassement et une équilibration entraînant une restructuration du système, lorsqu'il est confronté à une perturbation importante.</li> </ul>
3	Régulation automatisée Régulation active	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervient face à des connaissances déjà existantes chez l'étudiante et l'étudiant, sans prises de conscience de leur part;</li> <li>• Intervient dans l'élaboration de nouvelles connaissances ou de nouvelles relations entre des connaissances existantes, qui requière l'attention de l'étudiante et de l'étudiant.</li> </ul>
4	Régulation «on-line» Régulation différée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Déployée immédiatement pendant le déroulement de l'activité;</li> <li>• Déployée lorsqu'un apprentissage se déroule en plusieurs étapes ou situations réparties sur une certaine période de temps.</li> </ul>
5	Régulation proactive Régulation interactive Régulation rétroactive	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Survient au début d'une activité ou d'une situation nouvelle;</li> <li>• Survient tout au long du processus d'apprentissage;</li> <li>• Survient au terme d'une séquence d'apprentissage.</li> </ul>

Source: Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.7-23). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

### **2.3 Les objets de l'évaluation formative**

Lorsqu'il est question d'identifier les objets de l'évaluation formative, la recension d'écrits nous offre des informations variées. Selon Morissette et Maheux (2007), les objets de l'évaluation formative des apprentissages font référence à la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, c'est-à-dire à l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités et de ses compétences. Pour Durand et Chouinard (2012), les objets de l'évaluation formative se rapportent aux deux niveaux d'ajustement possible: l'individu ainsi que l'environnement ou la situation d'apprentissage.

### **2.4 Le processus d'évaluation formative**

Le processus d'évaluation formative engage à la fois l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant (Leroux, 2014). Selon Allal (1978), l'évaluation formative comporte trois étapes essentielles: 1) le recueil d'informations au sujet des progrès et difficultés d'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant; 2) l'interprétation de ces informations en fonction de critères et le diagnostic des facteurs à l'origine des difficultés observées puis finalement 3) l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation des informations recueillies.

Durand et Poirier (2012) divisent également le processus d'évaluation formative en trois étapes: 1) déterminer où les étudiantes et les étudiants se situent dans leurs apprentissages; 2) clarifier les objectifs qu'ils doivent encore atteindre et 3) déterminer la régulation à opérer pour qu'ils puissent y arriver.

Richard (2004) considère également que l'évaluation formative est un processus qui implique trois étapes: 1) la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite et de réalisation consiste à informer les étudiantes et les étudiants des résultats d'apprentissage qui leur sont prescrits, ainsi que des critères de réussite et des critères de réalisation; 2) la cueillette et



l'interprétation de l'information consiste à recueillir des renseignements de façon formelle (grille d'évaluation, liste de vérification, réseau de concepts, etc.) ou informelle (questionnement, observation non instrumentée), selon la complexité du résultat d'apprentissage poursuivi et le type de renseignement dont on a besoin afin d'informer les étudiants des aspects à améliorer et 3) la régulation de l'apprentissage correspond à la prise de décision et aux actions qui en découlent, suite à la cueillette et à l'interprétation des informations.

Bien qu'il s'agisse d'un processus qui se déroule en quelques étapes, c'est la prise de décision qui constitue le cœur de l'évaluation formative (Howe, 1991). Ce qui est déterminant, c'est de se placer en situation de juger si l'apprentissage visé se réalise, en se basant sur des informations valides, et d'être disposé à apporter des ajustements à l'enseignement et/ou à l'apprentissage (Howe, 1991).

## **2.5 L'instrumentation**

La littérature présente divers instruments utilisés dans le cadre de l'évaluation formative. Gauthier et Saint-Onge (1980) distinguent les instruments de mesure individuelle (mini-test et test objectifs, annotations critériées et entrevue structurée), les instruments de mesure collective (questions orales au groupe), le support à l'entrevue structurée (journal de bord ou carnet de stage) et les instruments conçus à d'autres fins (exploitation d'examens sommatifs et de tests diagnostiques).

Scallon (1988) affirme que les outils d'évaluation qui semblent les plus appropriés en matière d'évaluation formative sont la grille d'évaluation descriptive ainsi que la liste de vérification. De son côté, Dierkens (2011) identifie des instruments pouvant être utilisés pour favoriser le travail réflexif sous forme d'autoévaluation, tels que les cartes mentales, le photolangage (recueil de photographies ayant un pouvoir déclencheur ou illustrateur), le Q-Sort (ensemble d'énoncés relatifs à un thème face auxquels il faut se positionner), les dessins, les lignes du temps et les jeux de rôle. Guillemette et Gauthier (2008) présentent des

stratégies qui favorisent l'analyse réflexive sur l'action, tels que les séminaires, le travail d'équipe, le journal réflexif, la carte conceptuelle, l'étude de cas et le portfolio.

De leur côté, Leroux et Bigras (2003) présentent quelques outils d'évaluation formative construits et expérimentés par des superviseurs dans le cadre des stages en Techniques d'éducation à l'enfance au Cégep de Saint-Hyacinthe. On y retrouve les grilles d'autoanalyse, le rapport anecdotique et la grille d'autoévaluation. Enfin, Leroux (2014) souligne que de nombreux instruments peuvent être utilisés dans le cadre de l'évaluation formative formelle, tel que le journal de bord, les questionnaires, le dossier d'apprentissage, le portfolio, les grilles d'observation ainsi que les grilles d'évaluation.

## **2.6 Les moments clés de l'évaluation formative**

Dans le cadre d'une recherche menée auprès de superviseurs de stage en enseignement, Dierkens (2011) relève cinq moments clés de l'évaluation formative: 1) L'encadrement de la préparation du stage: ces rencontres individuelles permettent au superviseur de vérifier la préparation et la planification du stagiaire; 2) L'observation sur le terrain avec rétroaction immédiate: cette rétroaction présentée sous forme orale ou écrite vise à accompagner le stagiaire, en l'aidant à identifier ses compétences et ses difficultés, et constitue le cœur de l'évaluation formative; 3) Le bilan critérié: suite à chacun des stages, l'équipe de formateurs présente, dans un document commun sous forme de grille, une vision globale du stage basée sur les compétences professionnelles attendues; 4) L'adaptation des activités d'apprentissage: en classe, le superviseur réinvestit les observations réalisées lors des visites de stage, dans un but de remédiation et de réajustement et 5) L'évaluation certificative de fin d'année: suite à un accompagnement formatif, le degré de maîtrise des compétences est représenté par une note chiffrée.

## 2.7 Les principaux acteurs

Les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages sont l'enseignante ou l'enseignant, et l'étudiante ou l'étudiant (Morissette et Maheux, 2007). Cependant, toutes les personnes impliquées dans l'apprentissage de l'étudiante et de l'étudiant peuvent initier, par le biais de la régulation, des ajustements favorisant l'apprentissage de ceux-ci (Laveault, 2000). Les enseignantes et les enseignants reconnaissent les avantages de l'évaluation formative ainsi que leurs rôles et responsabilités inhérentes à celle-ci (Séguin, Parent et Burelle, 1993). L'attitude des enseignantes et des enseignants ainsi que celle des étudiantes et des étudiants sont des facteurs déterminants dans le processus d'évaluation formative et peuvent contribuer au succès ou à l'échec de celui-ci. D'un côté, l'enseignante et l'enseignant doivent démontrer leur disponibilité et leur désir d'aider l'étudiante ou l'étudiant à atteindre les objectifs visés et, de l'autre, l'étudiante et l'étudiant doivent modifier leurs attitudes face à l'enseignante ou à l'enseignant et face à l'évaluation (Fontaine, 1989).

Scallon (1988) soulève la pertinence d'impliquer l'étudiante ou l'étudiant dans le processus d'évaluation formative. À ce sujet, il précise que « le sens critique et la capacité de s'auto-évaluer doivent être considérés comme faisant partie intégrante des connaissances et des habiletés requises à la réalisation d'une performance complexe » (p.174). Morissette (1996) soulève d'ailleurs le nombre croissant de recherches en évaluation formative qui cherchent à miser sur l'auto-évaluation plutôt que sur l'observation. Il semble que l'auto-observation favorise la qualité de l'apprentissage et la métacognition (Morissette, 1993). D'ailleurs, les enseignantes et les enseignants eux-mêmes soulignent l'importance de cette compétence d'autorégulation chez l'étudiante et l'étudiant et insistent sur le fait que ces derniers doivent être conscients de leurs démarches de planification, de contrôle et d'ajustement, que ce soit pendant la réalisation d'une tâche ou suite à celle-ci (Mottier Lopez, 2012).

En ce qui concerne les modalités d'évaluation formative, Leroux (2014) apporte des précisions:

Comme le soulignent plusieurs chercheurs [...] l'évaluation formative des apprentissages de l'étudiant vise une implication accrue de l'étudiant dans le but de permettre le développement de l'autonomie et une plus grande capacité d'autorégulation par l'étudiant. Dans ce contexte, les modalités d'évaluation formative telles que l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs permettront d'atteindre ces visées et elles contribuent à l'implication active de l'étudiant dans le développement de compétences tout en jouant un rôle d'évaluateur de ses apprentissages et de ceux de ses collègues à différents moments de la réalisation de tâches complexes (Leroux, 2014, p.342).

L'évaluation formative prend tout son sens lorsqu'elle est transmise à l'étudiante ou à l'étudiant, grâce à la rétroaction (Sanche, Audétat et Laurin, 2014). La rétroaction représente donc une composante importante de l'évaluation formative (Leroux, 2014).

## **2.8 La rétroaction**

La rétroaction consiste en une information ou une décision prise par l'enseignante ou l'enseignant suite à l'observation d'une situation d'apprentissage et communiquée à l'étudiante ou à l'étudiant (Leroux, 2014). On peut donc dire qu'elle constitue d'abord et avant tout un acte de communication (Rodet, 2000).

La rétroaction est fondamentale, car elle constitue le cœur de l'évaluation formative (Dierkens, 2011). Leroux (2014) souligne que l'évaluation formative exige la formulation de multiples rétroactions. Selon Davies (2008), l'évaluation formative implique une vérification de ce qui a été appris ainsi que de ce qu'il reste à apprendre, puis une rétroaction qui soit à la fois spécifique et descriptive en fonction de critères visant une amélioration. Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Morin, Lebrun *et al.* (2007) distinguent quatre fonctions de la rétroaction: la description, la comparaison, le jugement et le guidage.

Allal (2007) considère que l'intervention de l'enseignante et de l'enseignant se situe plus souvent en amont (en préparation) ou en aval (en révision) de l'action de l'étudiante et de l'étudiant, plutôt que directement sur les processus au centre de l'apprentissage. En ce sens, elle soutient que l'enseignement et la formation résident davantage dans les efforts pour influencer les mécanismes de régulation de l'apprentissage. Cela rejoint tout à fait l'objet de cet essai.

Selon Tardif (2006), la rétroaction multiréférentielle favorise la validité des tâches évaluatives. Ainsi, chaque tâche doit entraîner plusieurs types de rétroaction pouvant porter sur la trajectoire de développement de la compétence, les ressources mobilisables et combinables, l'efficacité des ressources mobilisées et combinées, la variété des situations dans lesquelles ces apprentissages sont réutilisés, les stratégies mises en œuvre ainsi que les prochains apprentissages qu'il faut privilégier en regard du niveau de développement et du degré de maîtrise atteints.

La rétroaction descriptive fournit des informations permettant à l'étudiante et à l'étudiant d'apporter des modifications à ce qu'ils font, dans le but de s'améliorer (Davies, 2008). Elle se produit pendant ou après l'apprentissage, doit se rapporter directement à l'apprentissage, être facile à comprendre et spécifique, puis concerner la performance ou le travail, plutôt que la personne. Cette rétroaction peut provenir de sources variées, telles que les enseignantes et les enseignants, les pairs ou encore l'étudiante ou l'étudiant lui-même (Davies, 2008; Leroux, 2014). Le processus d'évaluation formative est fondamentalement un processus de communication entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant (Brookhart, 2012).

«L'enseignement efficace consiste à optimiser, par le biais d'interventions pédagogiques, la qualité des apprentissages relatifs aux objectifs pédagogiques visés» (Hivon, 1993, p.78). En matière d'évaluation formative, une intervention est jugée efficace «dans la mesure où elle permet de maximiser les apprentissages scolaires en les rendant plus faciles, plus rapides et plus performants» (Hivon, 1993, p.79). Une rétroaction efficace, qu'elle soit verbale ou écrite, comporte certaines caractéristiques.

Elle est notamment claire, précise et descriptive. Elle n'est donc pas générale et évite de porter un jugement. Elle peut être comprise par l'étudiante ou l'étudiant et l'informe des prochaines étapes à franchir afin de s'améliorer (Brookhart, 2012). De plus, elle succède rapidement la tâche sur laquelle elle porte (Durand et Poirier, 2012).

Selon Durand et Poirier (2012), la rétroaction peut être formulée de façon positive, négative ou constructive. La rétroaction positive est présentée sous forme de message à connotation positive qui informe l'étudiante ou l'étudiant de ce qui est bien, mais n'offre cependant pas de piste d'enrichissement. La rétroaction négative se présente quant à elle sous forme de message à connotation négative. Enfin, la rétroaction constructive est souvent présentée sous forme de suggestion et suscite le dialogue ainsi que l'approfondissement des connaissances.

En ce qui concerne le contenu véhiculé lors des rétroactions efficaces, Durand et Poirier (2012) en identifient quatre: 1) les éléments qui correspondent aux attentes; 2) ceux qui ne correspondent pas aux attentes; 3) la façon d'apporter des améliorations au travail et 4) la façon d'améliorer ses habiletés en vue d'un prochain travail. Brookhart (2010) s'est également intéressée à la rétroaction. Selon elle, les éléments à considérer au niveau du contenu des rétroactions sont le sujet abordé, les points de comparaison utilisés, le rôle joué par la rétroaction, la valeur affective des mots utilisés, sa clarté, sa spécificité ainsi que le ton utilisé. Le tableau 5 présente ces différents éléments.

Tableau 5  
Le choix du contenu des rétroactions

Le choix du contenu selon...	Exemples	Recommandations pour une rétroaction efficace
Le sujet abordé	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le travail comme tel;</li> <li>• La démarche qui a été utilisée par l'étudiante ou l'étudiant;</li> <li>• L'autorégulation de l'étudiante ou de l'étudiant;</li> <li>• L'étudiante ou l'étudiant lui-même.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire le produit final et la démarche utilisée, et le lien entre les deux lorsque c'est possible;</li> <li>• Commenter l'autorégulation de l'élève pour favoriser une meilleure connaissance de ses capacités;</li> <li>• Éviter les commentaires personnels.</li> </ul>
Les points de comparaison utilisés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les critères d'un bon travail (rétroaction basée sur des critères);</li> <li>• Les autres étudiantes et étudiants (rétroaction basée sur des normes);</li> <li>• Les performances antérieures de l'étudiante ou de l'étudiant (rétroaction basée sur eux-mêmes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser la rétroaction basée sur des critères afin de donner de l'information au sujet du travail réalisé;</li> <li>• Utiliser la rétroaction normative afin de transmettre de l'information sur la démarche utilisée ou l'effort fourni par l'étudiante ou l'étudiant;</li> <li>• Utiliser la rétroaction basée sur l'étudiante ou l'étudiant lui-même pour aider ceux qui éprouvent des difficultés à apprécier le progrès réalisé plutôt que l'écart par rapport à l'objectif à atteindre.</li> </ul>
Le rôle qu'il joue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Description;</li> <li>• Évaluation / jugement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire;</li> <li>• Ne pas juger.</li> </ul>
La valeur affective des mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction positive;</li> <li>• Rétroaction négative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des commentaires positifs pour décrire ce qui est bien fait et correspond aux attentes;</li> <li>• Accompagner les descriptions négatives de suggestions positives qui permettent d'améliorer le travail.</li> </ul>
Sa clarté	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rétroaction claire pour l'étudiante ou l'étudiant;</li> <li>• Rétroaction qui n'est pas claire pour l'étudiante ou l'étudiant.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser un vocabulaire et des concepts que l'étudiante et l'étudiant va comprendre;</li> <li>• Ajuster la quantité de rétroaction et son contenu au niveau développemental de l'étudiante ou de l'étudiant.</li> </ul>
Sa spécificité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'attarde aux détails;</li> <li>• Précise;</li> <li>• Globale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuster le degré de spécificité à l'étudiante ou l'étudiant et à la tâche;</li> <li>• Fournir une rétroaction assez précise pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de savoir quoi faire, mais pas trop précise au point de le faire à sa place;</li> <li>• Identifier les erreurs ou les types d'erreurs, en évitant de les corriger à la place de l'étudiante ou de l'étudiant.</li> </ul>

Source: Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal: Chenelière éducation.

Nicol et Macfarlane-Dick (2006), présentent les principes d'une bonne pratique de rétroaction. Ainsi, une bonne rétroaction contribue à clarifier en quoi consiste une bonne performance (buts, critères, niveau de performances attendus). Elle facilite le développement de l'autoévaluation (la réflexion) en cours d'apprentissage et fournit de l'information de grande qualité à propos des apprentissages. Une bonne rétroaction encourage le dialogue avec l'enseignante ou l'enseignant ainsi que les pairs au sujet de l'apprentissage, et favorise la motivation et l'estime de soi des étudiantes et des étudiants. Enfin, elle fournit des occasions de réduire l'écart entre la performance actuelle et la performance souhaitée, tout en fournissant de l'information utile pour adapter l'enseignement.

L'évaluation formative doit également être fréquente et transparente (Fontaine, 1989). Elle doit être accompagnée d'une prescription d'activités d'apprentissage, si l'objectif visé n'est pas atteint (Fontaine, 1989). Elle doit s'appuyer sur une instrumentation qui fournit la possibilité d'offrir une rétroaction pertinente et la plus immédiate possible, sans toutefois exiger trop de temps ni alourdir la tâche des enseignantes et enseignants (Séguin, Parent et Burelle, 1993).

Or, il n'existe pas de formule magique lorsque vient le temps de formuler une rétroaction (Leroux, 2014). Certains facteurs peuvent toutefois orienter l'enseignante ou l'enseignant dans le choix de stratégies d'évaluation formative à privilégier pour une rétroaction efficace.

## **2.9 Les stratégies d'évaluation formative à utiliser pour une rétroaction efficace**

Les stratégies de rétroaction peuvent varier selon le moment, l'ampleur, la démarche utilisée et le destinataire (Brookhart, 2010; Leroux, 2014). En ce qui concerne le moment, une rétroaction efficace devrait être fournie de façon immédiate lorsqu'elle porte sur la connaissance de la matière. Il est parfois approprié de différer légèrement la rétroaction, lorsque l'enseignante ou l'enseignant souhaite mieux



comprendre le raisonnement et la démarche utilisés par l'étudiante ou l'étudiant (Brookhart, 2008). Il faut toutefois éviter que la rétroaction soit différée au point de ne plus avoir d'impact sur l'étudiante ou l'étudiant. Enfin, il est souhaitable de fournir des rétroactions aussi souvent que possible pour les tâches importantes (Brookhart, 2010; Leroux, 2014).

Au niveau de l'ampleur de la rétroaction, il est recommandé d'établir des priorités afin de choisir les observations les plus importantes, reliées aux principaux apprentissages. Par ailleurs, il faut tenir compte du niveau de développement de l'étudiante ou de l'étudiant (Brookhart, 2010; Leroux, 2014).

La démarche utilisée pour transmettre la rétroaction peut être orale, écrite ou visuelle. Il est recommandé de privilégier une rétroaction interactive, c'est-à-dire qui favorise l'interaction avec l'étudiante ou l'étudiant, lorsque c'est possible. Pour les travaux écrits, une rétroaction écrite est pertinente. Enfin, lorsque l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'un exemple, la démarche visuelle, la modélisation ou la démonstration est de mise (Brookhart, 2010; Leroux, 2014).

Finalement, les stratégies de rétroaction peuvent varier selon le destinataire. L'utilisation d'une rétroaction individuelle à chaque étudiante ou étudiant permet de démontrer l'importance accordée par l'enseignante ou l'enseignant à l'apprentissage de celui-ci. D'autre part, la rétroaction de groupe est efficace lorsque les difficultés sont partagées par plusieurs étudiantes et étudiants. Elle permet de revenir sur des notions déjà vues auparavant (Brookhart, 2010; Leroux, 2014). Le tableau 6 résume ces stratégies de rétroaction.

Tableau 6  
Les stratégies de rétroaction

Les stratégies de rétroaction peuvent varier selon...	Exemple	Recommandations pour une rétroaction efficace
Le moment	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À quel moment?</li> <li>• A quelle fréquence?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir une rétroaction immédiate qui porte sur la connaissance de la matière (bonne réponse / mauvaise réponse).</li> <li>• Différer légèrement la rétroaction pour mieux comprendre le raisonnement de l'étudiante ou de l'étudiant et la démarche qu'il utilise.</li> <li>• Ne jamais différer la rétroaction au point de lui faire perdre son impact sur les étudiantes et les étudiants.</li> <li>• Fournir une rétroaction aussi souvent que possible sur les travaux d'envergure.</li> </ul>
L'ampleur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le nombre d'observations</li> <li>• L'importance accordée à chaque observation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir des priorités; choisir les observations les plus importantes.</li> <li>• Choisir des observations qui font le lien avec les principaux résultats d'apprentissage.</li> <li>• Tenir compte du niveau de développement de l'étudiante ou de l'étudiant.</li> </ul>
La démarche utilisée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orale</li> <li>• Écrite</li> <li>• Visuelle /modélisation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sélectionner la meilleure démarche afin de transmettre la rétroaction.</li> <li>• Privilégier une rétroaction qui favorise l'interaction avec l'étudiante ou l'étudiant.</li> <li>• Formuler une rétroaction écrite pour un travail écrit.</li> <li>• Utiliser la modélisation pour les procédures et/ou si l'étudiante ou l'étudiant a besoin d'un exemple.</li> </ul>
Le destinataire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuelle</li> <li>• Groupe / classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une rétroaction individuelle démontre que l'enseignant accorde de l'importance à l'apprentissage de chaque étudiante ou étudiant.</li> <li>• Privilégier une rétroaction au groupe et/ou à la classe dans les situations où le problème touche une majorité d'étudiantes et d'étudiants.</li> </ul>

Source : Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal: Chenelière éducation.

## 2.10 Les balises théoriques retenues dans le cadre de référence

Au terme de la présentation du cadre de référence, nous souhaitons mettre en lumière certaines balises théoriques qui ont été retenues à travers celui-ci pour l'élaboration de l'outil de cueillette de données. En effet, pour procéder à la sélection des concepts et des indicateurs du questionnaire, nous nous sommes appuyée sur les concepts du cadre de référence, soit la supervision de stage et l'évaluation formative. Nous précisons ici les éléments qui ont été retenus.

Au niveau de la supervision de stage, nous nous sommes inspirée des pratiques et qualités des superviseurs de stage présentées par Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008). Rappelons que Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) ont identifié cinq catégories de compétences attendues chez le superviseur de stage: 1) la compétence relative à une approche différenciée de la formation des stagiaires; 2) la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire; 3) les compétences relatives à une approche intégrative de la formation des stagiaires; 4) les compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage et 5) les compétences relatives à la collaboration.

Nous avons retenu les trois temps de l'expérience présentés par Malo et Desrosiers (2011), soit l'avant, le pendant et l'après. Par ailleurs, nous avons aussi retenu les cinq dimensions de l'accompagnement, soit la relation, le contexte, le temps, la démarche et la visée (Balleux et Gagnon, 2011; Gagnon, 2013).

En ce qui concerne l'évaluation formative, nous nous sommes référée aux cinq moments clés de l'évaluation formative identifiés par Dierkens (2011). Rappelons que ces cinq moments sont l'encadrement de la préparation du stage, l'observation sur le terrain avec rétroaction immédiate, le bilan critérié, l'adaptation des activités d'apprentissage et l'évaluation certificative de fin d'année.

En ce qui concerne l'instrumentation, nous avons retenu des outils d'évaluation formative favorisant le travail réflexif sous forme d'autoévaluation, proposés par Dierkens (2011) tels que les jeux de rôle. Nous avons également retenu les stratégies qui favorisent l'analyse réflexive sur l'action proposées par Guillemette et Gauthier (2008). Rappelons que ces stratégies font référence aux séminaires, au travail d'équipe, au journal réflexif, au portfolio, à la carte conceptuelle et à l'étude de cas. Nous nous sommes appuyée sur les outils d'évaluation formative construits et expérimentés par des superviseurs dans le cadre des stages en Techniques d'éducation à l'enfance et présentés par Leroux et Bigras (2003). Nous nous sommes également appuyée sur les nombreux instruments d'évaluation formative formelle relevés par Leroux (2014), tels que le journal de bord, les questionnaires, le dossier d'apprentissage, le portfolio, les grilles d'observation ainsi que les grilles d'évaluation. Enfin, nous avons retenu les outils d'évaluation qui semblent les plus appropriés en matière d'évaluation formative selon Scallon (1988), soit la grille d'évaluation descriptive et la liste de vérification.

Par rapport à la régulation, nous nous sommes appuyée sur les travaux d'Allal (1978, 2007), notamment sur certaines distinctions conceptuelles liées à la régulation telles que les régulations internes et externes, les régulations *on-line* et différées ainsi que les régulations interactives, rétroactives et proactives. En ce qui concerne la rétroaction, nous avons retenu les caractéristiques d'une rétroaction efficace et certaines stratégies proposées par Brookhart (2008, 2010, 2012). Rappelons que ces stratégies concernent le moment, l'ampleur, la démarche utilisée et le destinataire.

### 3 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

Suite à la présentation du cadre de référence, rappelons la question générale de recherche de l'essai: quelles sont les stratégies d'évaluation formative mises en œuvre par les superviseurs dans le cadre des stages sans observation directe des stagiaires de programmes techniques humaines au niveau collégial? Les concepts qui sont au cœur de cette question, soit les stages, la supervision de stage et l'évaluation formative, ont été abordés dans le cadre du cadre de référence. Nous retenons que la richesse de l'évaluation formative ne fait plus de doute (Chapados et Fecteau, 2007) et nous souhaitons en apprendre davantage quant à l'évaluation formative dans le cadre de la supervision de stage sans observation directe.

Ainsi, nous terminons ce chapitre par la formulation des objectifs spécifiques de l'essai, qui découlent de la question générale:

- 1) Identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
- 2) Identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
- 3) Établir un portrait des pratiques d'évaluation formative utilisées par des superviseurs lors de la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial.



## **TROISIÈME CHAPITRE**

### **LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE**

Dans ce troisième chapitre, nous présentons l'approche méthodologique, les participantes et les participants à la recherche, les techniques et les instruments de collecte de données, le déroulement de la recherche, les méthodes d'analyse des résultats, les considérations éthiques, ainsi que les moyens pour assurer la rigueur et la scientificité.

#### **1 L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE**

L'approche méthodologique de notre essai s'inscrit dans un paradigme positiviste, puisque sa finalité consiste à produire des généralisations reliées à la supervision en contexte de stage sans observation directe (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par ailleurs, la recherche a pour objet d'étude les pratiques des superviseurs de stage en liens avec les stratégies d'évaluation formative utilisées en stage.

Afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, le type de recherche privilégiée est la recherche quantitative descriptive (Fortin, 2010). La recherche est quantitative, puisqu'elle nous permettra de générer des données numériques obtenues à l'aide de questionnaires et elle est descriptive, car elle nous aidera à fournir le portrait d'une situation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

#### **2 LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS**

À partir de la liste des programmes techniques offerts au collégial (Fédération des cégeps, 2013), nous avons ciblé le secteur des Services sociaux, éducatifs et juridiques, dont relève le programme Techniques d'éducation spécialisée. Parmi les

huit programmes qui font partie de ce secteur, nous avons retenu les programmes Techniques d'éducation spécialisée (TÉS), Techniques d'intervention en délinquance (TID) et Techniques de travail social (TTS). Dans le cadre de ces trois programmes, la relation d'aide auprès de personnes qui présentent des difficultés d'adaptation occupe une place importante. Par ailleurs, les stages se déroulent généralement au sein de milieux semblables et auprès des mêmes types de clientèles.

Étant donné que ces programmes sont offerts par de nombreux établissements collégiaux au Québec, nous avons ciblé les cégeps francophones faisant partie de la région de Montréal (Fédération des cégeps, 2013). À l'instar de Beauchamp (2013) et de Gosselin (2010), les cégeps anglophones ont été exclus de l'étude parce que nous ne disposons pas du temps et des ressources nécessaires afin de procéder à la traduction du questionnaire en anglais.

Ainsi, les participantes et les participants de cet essai sont les enseignantes et les enseignants œuvrant à titre de superviseurs de stage dans ces trois programmes de techniques humaines du domaine de la relation d'aide à la session hiver 2014. De cette population, nous obtiendrons un échantillon non probabiliste de type accidentel (ou par convenance) (Fortin, 2010). À l'instar de Beauchamp (2013) et de Gosselin (2010), nous visons un taux de participation de 25% des enseignantes et des enseignants sollicités pour participer à cet essai.

### 3 LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Nous avons choisi d'utiliser le sondage, par le biais d'un questionnaire, comme technique de collecte de données (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). La flexibilité, l'efficacité et la polyvalence du sondage sont des avantages intéressants, compte tenu des objectifs de notre recherche (Blais et Durand, 2010). De plus, il s'agit d'un moyen rapide et abordable d'obtenir des données quantitatives auprès d'un nombre élevé de personnes qui seront en mesure d'y répondre sans assistance (Fortin, 2010). Le mode postal a été choisi pour l'envoi du questionnaire auto administré (Fortin, 2010).



### 3.1 L'élaboration du questionnaire

Pour la démarche d'élaboration de notre questionnaire, nous nous sommes appuyée sur le processus en sept étapes, présenté par Fortin (2010): 1) définir les objectifs, c'est-à-dire identifier l'information à recueillir auprès des participantes et des participants, en fonction des objectifs poursuivis par l'essai; 2) constituer une banque de questions en s'inspirant de questionnaires existants sur le thème exploré; 3) formuler les questions (ouvertes ou fermées, portant sur des faits ou des opinions, directes ou indirectes); 4) ordonner les questions en les regroupant par thèmes et en les disposant du général au spécifique; 5) réviser le questionnaire en tenant compte des commentaires de personnes expertes en la matière; 6) prétester le questionnaire en l'administrant à un échantillon de la population et 7) rédiger l'introduction qui présente l'essai et les instructions qui expliquent la procédure à suivre pour répondre au questionnaire.

En ce qui concerne la structure de notre questionnaire, nous nous sommes inspirée du questionnaire de Beauchamp (2013) portant sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial TTS. Pour procéder à la sélection des concepts et indicateurs, nous nous sommes appuyée sur les concepts du cadre de référence, soit la supervision de stage et l'évaluation formative. Au niveau des questions reliées à la supervision de stage, nous nous sommes inspirée des pratiques et qualités des superviseurs de stage (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008), des trois temps (l'avant, le pendant et l'après) de l'expérience présentés par Malo et Desrosiers (2011), ainsi que des cinq dimensions de l'accompagnement (la relation, le contexte, le temps, la démarche et la visée) (Balleux et Gagnon, 2011; Gagnon, 2013).

En ce qui concerne l'évaluation formative, nous nous sommes référée aux cinq moments clés de l'évaluation formative identifiés par Dierkens (2011) ainsi qu'aux outils d'évaluation formative proposés par Dierkens (2011), Guillemette et Gauthier (2008), Leroux (2014), Leroux et Bigras (2003) et Scallon (1988). Par rapport à la

régulation et à la rétroaction, nous nous sommes appuyée sur les travaux d'Allal (1978, 2007) et de Brookhart (2008, 2010, 2012). Enfin, nous avons considéré les formules pédagogiques proposées par Chamberland, Lavoie et Marquis (1995).

Nous avons porté une attention particulière à la précision, la pertinence et la neutralité des questions, puisque ce sont des critères à respecter afin d'assurer la validité de l'instrument (Blais et Durand, 2010). Notre questionnaire est principalement composé de questions fermées (données quantitatives), mais comporte également quelques questions ouvertes (données qualitatives), afin de permettre aux participants de nuancer ou d'explicitier leurs réponses par endroits. Cela permet ainsi de compléter l'information obtenue et d'enrichir l'interprétation (Blais et Durand, 2010). Enfin, à l'étape de la mise en forme du questionnaire, nous avons considéré la longueur du questionnaire, l'ordre des questions et leur orientation (Blais et Durand, 2010).

### **3.2 La validation du questionnaire**

À la demande d'un comité d'éthique de la recherche (CÉR) d'un cégep, nous avons dû procéder à la validation de notre questionnaire préliminaire (annexe B) en décembre 2013, afin de pouvoir présenter le questionnaire validé (annexe C) au CÉR de ce cégep. Ce questionnaire a donc été validé auprès d'un petit groupe formé de 11 enseignantes et enseignants qui supervisent des stages dans un programme de technique humaine du domaine de la relation d'aide, mais qui ne figurent pas dans l'échantillon retenu, afin d'éviter les biais (Blais et Durand, 2010). Nous avons demandé à ces enseignantes et enseignants de donner leurs opinions sur le matériel et de s'assurer que la manière de mesurer chaque variable était adéquate. Pour ce faire, nous avons pris soin de mentionner différents points sur lesquels nous leur demandions de fournir des informations, soit le temps nécessaire pour remplir le questionnaire, la compréhension des questions, ainsi que les problèmes rencontrés. Nous avons pris note des suggestions et commentaires reçus, puis nous avons apporté les changements nécessaires au questionnaire. Au final, le questionnaire utilisé dans

le cadre de cet essai comporte quatre sections: Section 1 : Les stages dans votre programme de formation (questions 1 à 11); Section 2 : L'évaluation formative lors de la supervision de stage (questions 12 à 109); Section 3 : Profil de formation (questions 110 à 114); Section 4 : Renseignements généraux (questions 115 à 123).

#### 4 LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

En novembre 2013 nous avons communiqué avec les conseillères et conseillers à la recherche des établissements francophones offrant les programmes de TÉS, TID et TTS, afin de les informer de notre intention de déposer une demande d'approbation éthique pour notre essai. Nous avons déposé ces demandes entre les mois de novembre 2013 et janvier 2014, selon les dates de rencontre déterminées par chacun des comités d'éthique de la recherche.

Suite à la démarche de certification éthique, une lettre d'information (annexe D) a été envoyée aux coordonnatrices et coordonnateurs des départements ciblés, dans le but d'inviter les enseignantes et enseignants à participer à cette recherche en leur faisant à leur tour parvenir une lettre d'information (annexe E). Ce premier contact avec les coordonnatrices et les coordonnateurs s'est établi par courrier électronique en février 2014 et a été suivi, dans les jours suivants, d'une communication téléphonique visant à répondre à leurs questions sur le projet ou sur leur rôle. Une semaine plus tard, une grande enveloppe contenant les formulaires de consentement (annexe F), les questionnaires validés (annexe C) et les enveloppes-réponses individuelles affranchies à distribuer aux participants leur est parvenue par la poste. Chaque participante ou participant a reçu le formulaire de consentement en deux copies signées par la chercheuse (une copie pour la participante ou le participant ainsi qu'une copie pour la chercheuse). Des enveloppes-réponses affranchies ont permis à chaque participante et chaque participant de retourner individuellement les formulaires de consentement signés (copie de la chercheuse) et le questionnaire rempli. À l'instar de Beauchamp (2013) et de Gosselin (2010), une relance a été effectuée par courriel auprès des coordinatrices et des coordonnateurs de département

(annexe G) 2 à 3 semaines après l'envoi des documents. La réception des documents s'est échelonnée sur les mois de février à avril 2014. Au total 34 questionnaires remplis ont été reçus. L'analyse et l'interprétation des résultats ont ensuite été réalisées au cours de l'été 2014.

## 5 LES MÉTHODES D'ANALYSE DES RÉSULTATS

Cette section vise à présenter notre démarche d'analyse des données obtenues par l'entremise de l'instrument de collecte de données. Rappelons que cet instrument consiste en un questionnaire principalement composé de questions fermées, mais comportant également quelques questions ouvertes, afin de permettre aux participantes et participants de nuancer ou d'explicitier leurs réponses par endroits. Pour les données quantitatives obtenues par le biais des questions fermées du questionnaire, nous avons procédé à une compilation à l'aide du logiciel Excel. Les résultats obtenus sont présentés sous forme de tableaux au chapitre suivant. En raison du peu de sujets sollicités à l'étude, aucune autre méthode d'analyse statistique sophistiquée ne sera utilisée dans le cadre de cet essai. En effet, une méthodologie de type quantitative aurait demandé à ce qu'on vérifie la fidélité et la validité des échelles utilisées dans le questionnaire (Fortin, 2010).

En ce qui concerne les données qualitatives issues des questions ouvertes du questionnaire, nous avons procédé à l'analyse de contenu. Celle-ci consiste à catégoriser et à condenser les données obtenues (Miles et Huberman, 2003). Nous avons procédé à cette opération à l'aide du logiciel Word.

## 6 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Toute recherche nous oblige à réfléchir aux considérations éthiques relatives au projet. Cette section permet de mettre en lumière les moyens que nous avons mis en place afin de respecter les trois principes directeurs de *l'Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains* (Gouvernement du

Canada, 2010). Ces trois principes sont le respect des personnes, la préoccupation pour le bien-être et la justice (Hobeila, 2011). Le consentement des participantes et des participants à ce projet est libre, éclairé et continu. Cet essai a respecté la notion de risque minimal, de vie privée et de confidentialité. Enfin, le processus de sélection des participantes et des participants a été fondé sur les objectifs de la recherche (Hobeila, 2011).

Bien entendu, notre projet d'essai a été soumis aux comités d'éthique de la recherche (CER) des quatre établissements retenus dans le cadre de la recherche ainsi qu'à celui de l'établissement de provenance de la chercheuse, pour l'octroi de certificats d'éthique (Fortin, 2010). Par ailleurs, le formulaire d'évaluation éthique des essais de l'Université de Sherbrooke (annexe H) a aussi été complété avec Madame Raymonde Gosselin, directrice de l'essai.

### **6.1 Le respect du consentement libre, éclairé et continu**

Les participantes et les participants ont été informés des objectifs de la recherche et ont disposé de toutes les informations essentielles à la compréhension du projet. Ainsi, ces personnes ont pu bien comprendre ce à quoi elles se sont engagées, en acceptant de participer à une telle étude (Fortin, 2010). Un formulaire de consentement (annexe F) attestant que la participante ou le participant a compris les tenants et aboutissants de l'étude accompagnait le questionnaire. Par ailleurs, il était précisé que chaque participante ou participant était libre de s'abstenir de répondre à certaines questions et de se retirer en tout temps de la recherche en le signifiant à la chercheuse ou en ne remplissant pas le questionnaire, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier leur décision.

## **6.2 Le respect de la vie privée et de la confidentialité**

Dans le but d'assurer la confidentialité des données, les cégeps sont identifiés par une lettre majuscule, les programmes par une lettre minuscule et les participantes et les participants par un chiffre. Par exemple, A-a-1 et A-b-2 indiquent deux personnes participantes pour un même cégep, mais dans un programme différent.

Les questionnaires (annexe C) et les formulaires de consentement (annexe F) ont été envoyés par mode postal aux coordonnatrices et aux coordonnateurs des départements qui les ont distribués aux membres de leur équipe. À l'instar de Beauchamp (2013), l'importance de préserver l'anonymat des personnes nous a amenée à écarter l'utilisation de l'envoi électronique.

Les formulaires de consentement signés et les questionnaires remplis ont été retournés individuellement dans les enveloppes-réponses affranchies prévues à cet effet. Une relance a été effectuée par courriel, environ 2 à 3 semaines après l'envoi des documents. Les formulaires reçus seront conservés sous clé au domicile de la chercheuse pendant 5 ans.

Les questionnaires seront également conservés sous clé au domicile de la chercheuse et seront déchiquetés 5 ans après la fin de l'essai. Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules la responsable de l'essai et sa directrice d'essai, Madame Raymonde Gosselin, ont accès au matériel. De plus, les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe (annexe H).

## **QUATRIÈME CHAPITRE**

### **LA PRÉSENTATION ET L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

Le début de ce quatrième chapitre est consacré à la présentation des résultats de l'analyse des données obtenues par le biais du questionnaire distribué aux enseignantes et aux enseignants des programmes de TÉS, TID et TTS des cégeps francophones de la région de Montréal. Les commentaires recueillis dans les questions ouvertes y sont également exposés. La deuxième partie du chapitre présente l'interprétation de ces résultats. Cette démarche nous permet de faire le lien avec les objectifs spécifiques de cet essai.

1. Identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
2. Identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
3. Établir un portrait des pratiques d'évaluation formative utilisées par des superviseurs lors de la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial.

## 1 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

### 1.1 Les caractéristiques des participantes et des participants

La section 4 du questionnaire, qui inclut les questions 115 à 123, nous fournit des renseignements généraux quant aux participantes et aux participants. Afin d'obtenir suffisamment de données pour répondre aux objectifs de l'essai, un taux de participation de 25 % (Beauchamp, 2013; Gosselin, 2010) était souhaité. Le tableau 7, qui présente la liste des cégeps et le nombre d'enseignantes et d'enseignants par département, démontre que sur les 101 enseignantes et enseignants sollicités, 34 (33,7 %) ont généreusement répondu au questionnaire. Ce pourcentage se situe au-delà du taux de réponse espéré à des questionnaires transmis par la poste qui, selon Fortin (2010), varie entre 25 et 30 %.

Tableau 7  
Liste des cégeps ciblés, nombre d'enseignantes et d'enseignants sollicités et de questionnaires complétés et taux de réponse par département.

Cégeps	Programmes techniques	Nombre d'enseignantes et d'enseignants sollicités	Nombre de questionnaires complétés	Taux de réponse par département
A	b	17	7	41,2 %
B	b	12	8	66,7 %
C	a	26	9	34,6 %
	c	18	3	16,7 %
D	a	27	7	25,9 %
	c	1	0	0 %
Population totale		101	34	33,7 %

La figure 1 nous informe du statut d'emploi des enseignantes et des enseignants (question 117). Nous constatons que la majorité des enseignantes et des enseignants, soit 26 d'entre eux (76,5 %), avaient un statut d'emploi permanent et que 7 d'entre eux (20,6 %) avaient un statut d'emploi à temps plein.



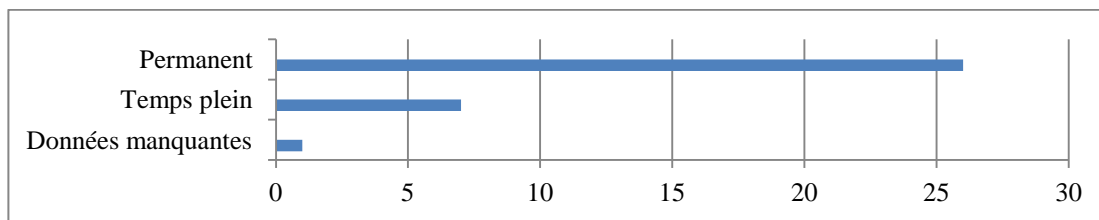


Figure 1 Statut d'emploi

Les réponses à la question 118, présentées à la figure 2, nous informent que la majorité des enseignantes et des enseignants qui ont participé à cet essai sont de sexe féminin. Parmi les 34 participantes et participants, 27 (79,4 %) sont de sexe féminin et 7 (20,6 %) sont de sexe masculin.

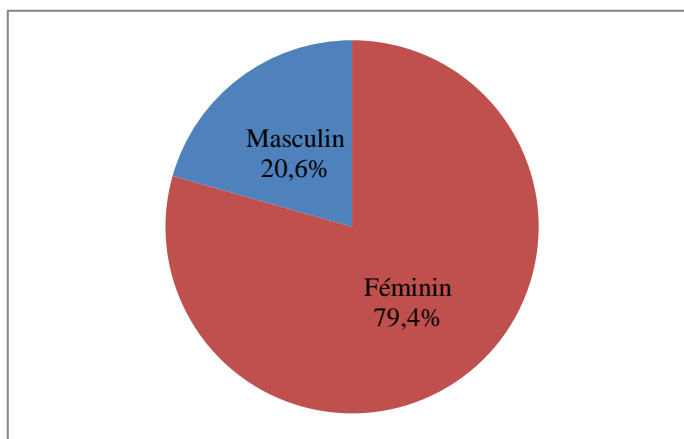


Figure 2 Sexe

La figure 3 nous renseigne sur l'âge des participantes et des participants (question 119). Nous apprenons que 5 enseignantes et enseignants (14,7 %) étaient âgés de 31 à 40 ans, 16 enseignantes et enseignants (47,1 %) étaient âgés de 41 à 50 ans et 13 enseignantes et enseignants (38,2 %) étaient âgés de 51 ans et plus.

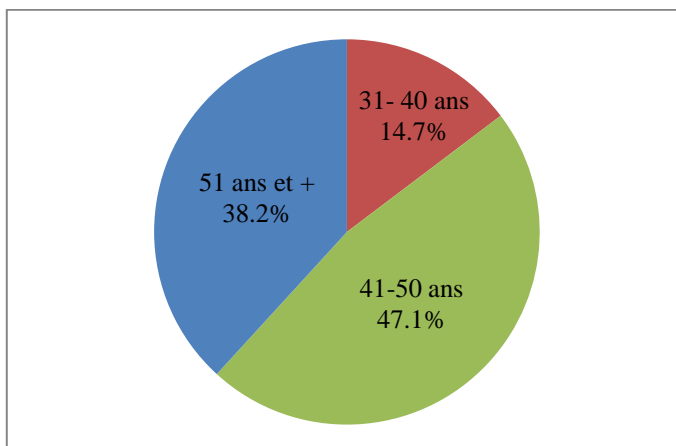


Figure 3 Âge

Les données recueillies aux questions 120 à 123, et présentées à la figure 4, nous renseignent sur les années d'expérience des enseignantes et des enseignants. À la question 120, nous remarquons que 14 enseignantes et enseignants (41,2 %) cumulaient 16 années ou plus d'expérience reconnue dans l'enseignement au collégial, 7 enseignantes et enseignants (20,6 %) cumulaient entre 11 et 15 années, 8 enseignantes et enseignants (23,5 %) cumulaient entre 6 et 10 années et enfin, 5 enseignantes et enseignants (14,7 %) cumulaient 5 années ou moins. Les réponses à la question 121 concernant l'expérience reconnue au sein du programme de formation dans lequel ils œuvraient au moment de répondre au questionnaire (hiver 2014) sont assez semblables. Elles révèlent que 14 enseignantes et enseignants (41,2 %) détenaient 16 années ou plus, 5 enseignantes et enseignants (14,7 %) en détenaient 11 à 15, 10 enseignantes et enseignants (29,4 %) en détenaient 6 à 10 et 5 (14,7 %) en détenaient 5 ou moins.

Les deux questions suivantes portent sur l'expérience en supervision de stage. À la question 122, nous apprenons que 9 enseignantes et enseignants (26,5 %) cumulaient 16 années d'expérience ou plus en supervision de stage au collégial, 8 (23,5 %) en cumulaient 11 à 15, 11 (32,4 %) en cumulaient 6 à 10 et 6 (17,6 %) en cumulaient 5 ou moins. Les réponses à la question 123 concernant l'expérience dans la supervision de stage au sein du programme de formation dans lequel ils œuvraient

au moment de répondre au questionnaire (hiver 2014) sont assez semblables. Elles révèlent que 9 enseignantes et enseignants (26,5 %) cumulaient 16 années ou plus, 6 (17,6 %) en cumulaient 11 à 15, 13 (38,2 %) en cumulaient 6 à 10 et 6 (17,6 %) en cumulaient 5 ou moins.

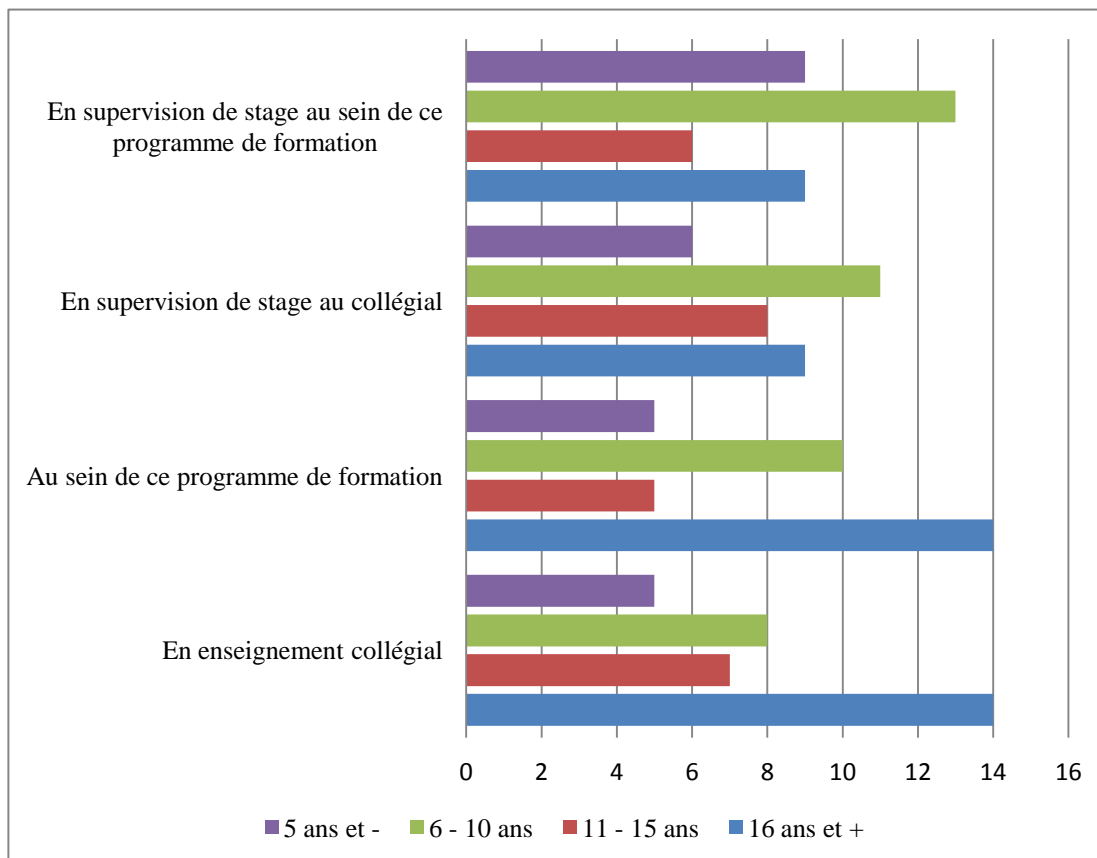


Figure 4 Années d'expérience en enseignement collégial et en supervision de stage

La section 3 du questionnaire nous fournit un portrait du profil de formation des participantes et des participants. Elle inclut les questions 110 à 114. Les questions 110 et 111 portent sur la scolarité en lien avec la discipline enseignée. À la figure 5, nous constatons que la plupart des enseignantes et des enseignants, soit 20 d'entre eux (58,8 %) avaient un baccalauréat. Parmi les 34 participantes et participants, 11 (32,4 %) avaient complété une maîtrise. Une personne (2,9 %) avait un diplôme d'études collégiales, une personne (2,9 %) avait un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle et

une personne (2,9 %) avait un doctorat. Finalement, soulignons qu'aucune personne ne possédait de certificat ou de microprogramme de 1<sup>er</sup> cycle, ni de diplôme de 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> cycle.

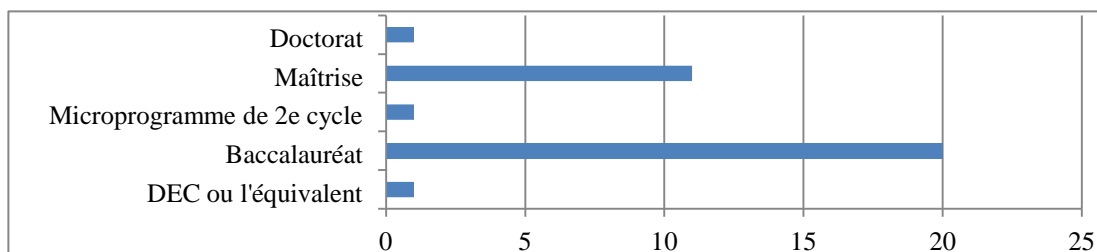


Figure 5 Scolarité en lien avec la discipline enseignée

En ce qui concerne la discipline dans laquelle ce niveau de scolarité a été obtenu (question 111), la figure 6 nous informe que 14 enseignantes et enseignants (41,2 %) avaient étudié en criminologie, 8 (23,5 %) en psychoéducation, 4 (11,8 %) en travail social, 1 (2,9 %) en andragogie, 1 (2,9 %) en éducation spécialisée, 1 (2,9 %) en enseignement postsecondaire, 1 (2,9 %) en pédagogie, 1 (2,9 %) en psychologie, 1 (2,9 %) en sciences, 1 (2,9 %) en sexologie et 1 (2,9 %) en toxicomanie.

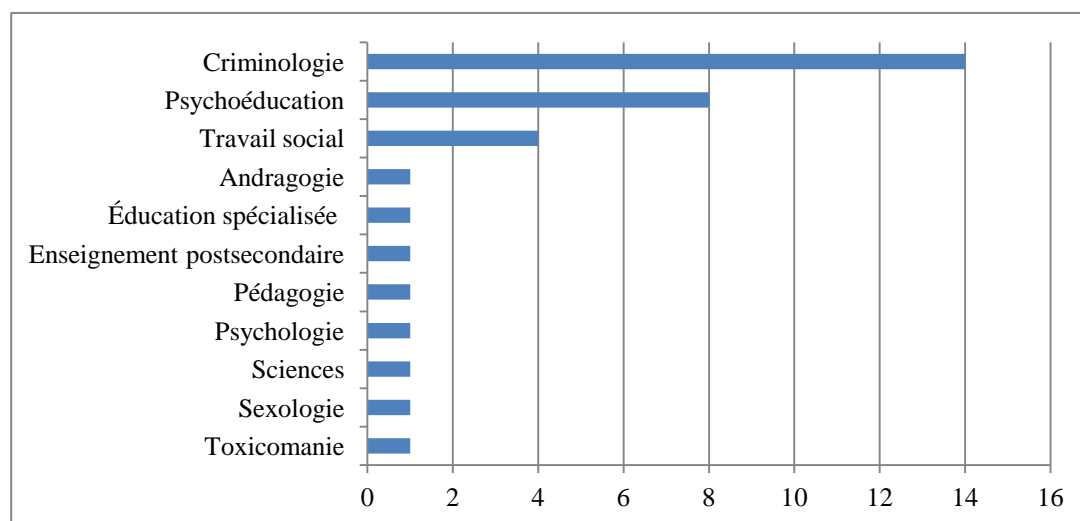


Figure 6 Discipline en lien avec le plus haut niveau de scolarité

La question 112 nous renseigne sur le niveau de scolarité des enseignantes et des enseignants au niveau de la pédagogie. À la figure 7, nous remarquons que 22 d'entre eux (64,7 %), soit la majorité, n'avaient aucune scolarité en pédagogie. Parmi les autres répondantes et répondants, 4 (11,8 %) avaient un baccalauréat, 2 (5,9 %) avaient un certificat de 1<sup>er</sup> cycle, 2 (5,9 %) avaient une maîtrise, 1 (2,9 %) avait un microprogramme de 1<sup>er</sup> cycle et un autre avait complété un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle (2,9 %). Finalement, 2 réponses ont été exclues en raison de données manquantes en lien avec cette question.

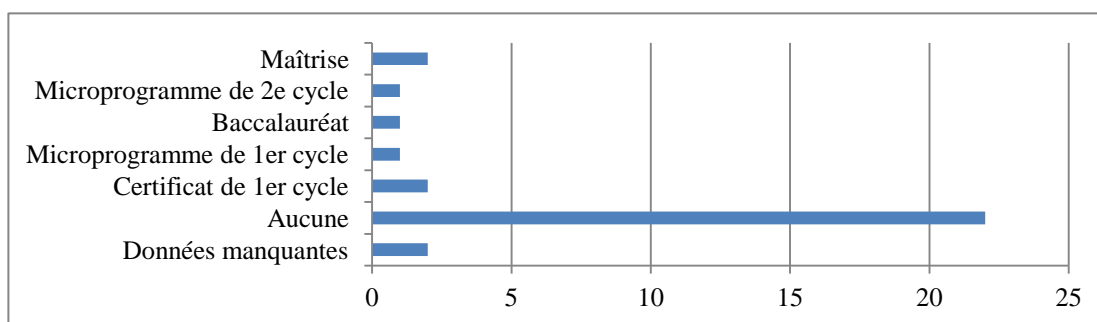


Figure 7 Scolarité en lien avec la pédagogie

Les données recueillies à la question 113 concernent la participation à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'évaluation et sont présentées à la figure 8. Elles révèlent que 32 enseignantes et enseignants (94,1 %) y avaient déjà participé, qu'une personne (2,9 %) n'avait pas suivi de perfectionnement et une personne (2,9 %) n'a pas répondu à cette question. En ce qui concerne le perfectionnement en lien avec la supervision de stage, les données recueillies à la question 114 nous permettent de constater que 18 enseignantes et enseignants (52,9 %) avaient participé à des cours ou ateliers, tandis que 16 (47,1 %) n'y avaient jamais participé.

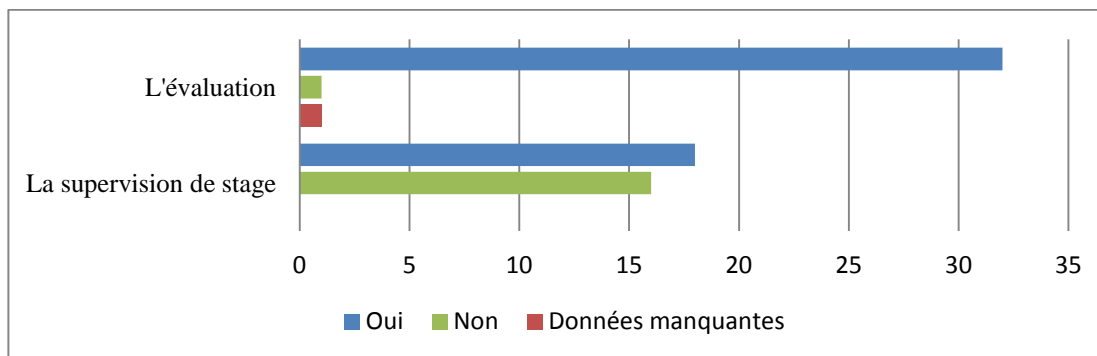


Figure 8 Perfectionnement portant sur l'évaluation et la supervision de stage

## 1.2 Les stages dans le cadre des programmes Techniques d'éducation spécialisée, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques de travail social

La première section du questionnaire porte sur les stages dans le programme de formation (questions 1 à 11). La question 1 nous renseigne sur le nombre de stages que comporte le programme de formation (figure 9). À cette question, la moitié des enseignantes et enseignants, soit 17 personnes (50,0 %), ont répondu qu'il y avait 3 stages dans leur programme de formation, 16 enseignantes et enseignants (47,1 %) ont répondu qu'il y en avait 4 et une personne (2,9 %) n'a pas répondu.

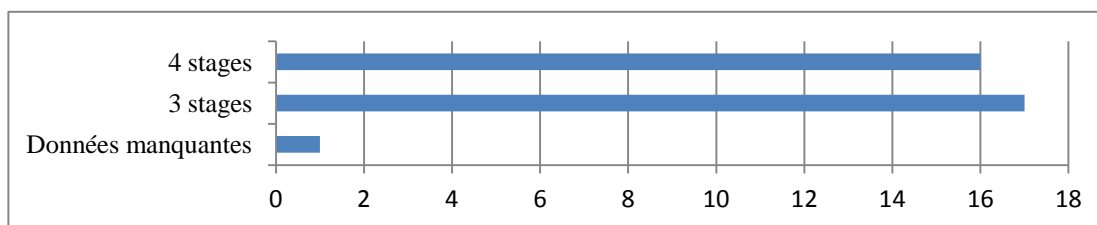


Figure 9 Nombre de stages dans le programme de formation

Le tableau 8 présente les données recueillies aux questions 2 et 3. Il nous indique entre autres, le moment où se déroulent les stages au sein du programme de formation (question 2). Dans l'ensemble des établissements et des programmes concernés, il n'y avait aucun stage à la première session (0 %). Pour les autres sessions, 10 enseignantes et enseignants (7,9 %) ont indiqué qu'un stage se déroulait

à la session 2 du programme, 24 (19,1 %) ont indiqué qu'un stage se déroulait à la session 3, 31 (24,6 %) ont répondu qu'un stage se déroulait à la session 4, 34 autres (27,0 %) ont répondu qu'un stage se déroulait à la session 5 et 27 (21,4 %) ont indiqué qu'un stage se déroulait à la session 6.

À la question 3, les enseignantes et les enseignants devaient identifier les stages qu'ils avaient déjà supervisés dans leur programme de formation. Les données recueillies nous montrent que 9 enseignantes et enseignants (7,6 %) avaient supervisé le stage offert à la session 2, 21 (17,7 %) avaient supervisé le stage offert à la session 3, 28 (23,5 %) avaient supervisé le stage offert à la session 4, 34 (28,6 %) avaient supervisé le stage offert à la session 5 et enfin, 27 (22,7 %) avaient supervisé celui offert à la session 6.

Tableau 8  
Renseignements sur les stages

	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
Q 2. Moments où se déroulent les stages	0 %	7,9 %	19,1 %	24,6 %	27,0 %	21,4 %
Q 3. Stages que les participantes et les participants ont déjà supervisés	0 %	7,6 %	17,7 %	23,5 %	28,6 %	22,7 %

La figure 10 démontre que la grande majorité des enseignantes et enseignants supervisait des stages au moment de répondre à ce questionnaire, soit à la session hiver 2014. Effectivement, plus de 31 enseignantes et enseignants (91,2 %) supervisaient des stages, alors que seulement 3 d'entre eux (8,8 %) n'en supervisaient pas (question 4).

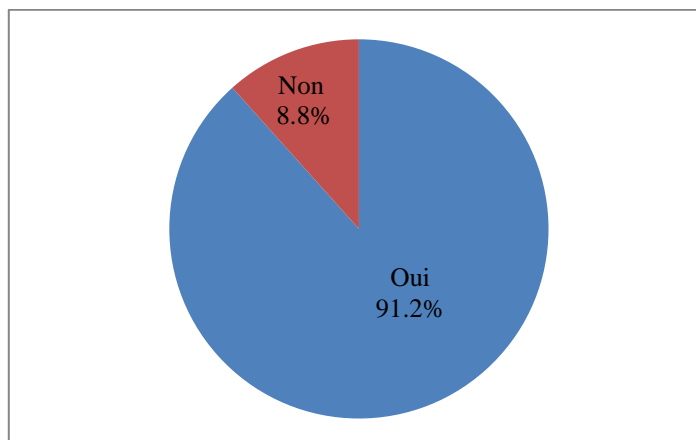


Figure 10 Supervision de stage au moment de répondre à ce questionnaire (hiver 2014)

À la question 5, les enseignantes et les enseignants qui ne supervisaient pas de stage à la session en cours étaient invités à préciser à quel moment ils avaient supervisé un stage pour la dernière fois (figure 11). Parmi les 3 enseignantes et enseignants concernés, 2 (66,7 %) ont indiqué que c'était pendant l'année scolaire 2011-2012 et une personne (33,3 %) n'a pas répondu à la question.

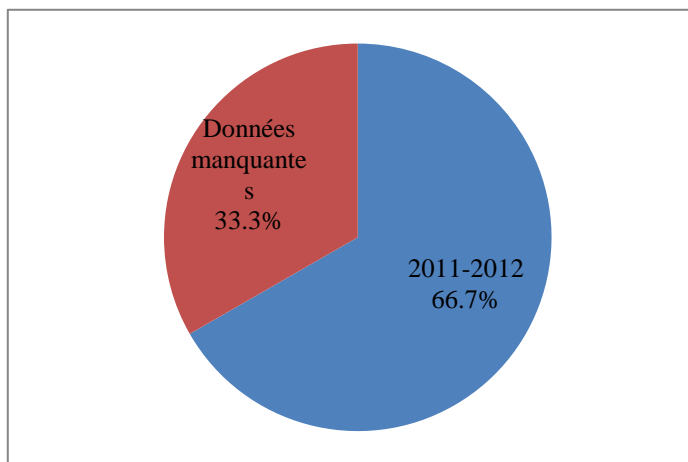


Figure 11 Dernière supervision de stage avant la session hiver 2014



Les questions 6 à 9 s'intéressent aux stages que les enseignantes et enseignants supervisaient à la session hiver 2014. Pour faciliter la présentation de ces données, nous les regrouperons en fonction des années de formation: stages de 1<sup>re</sup> année, stages de 2<sup>e</sup> année et stages de 3<sup>e</sup> année.

La figure 12 présente les stages que les enseignantes et les enseignants supervisaient à la session d'hiver 2014 (question 6). Elle nous révèle que la majorité d'entre eux, soit 32 enseignantes et enseignants (61,5 %), supervisaient des stages de 3<sup>e</sup> année, tandis que 15 d'entre eux (28,9 %) supervisaient des stages de 2<sup>e</sup> année et 5 autres (9,6 %) supervisaient des stages de 1<sup>re</sup> année.

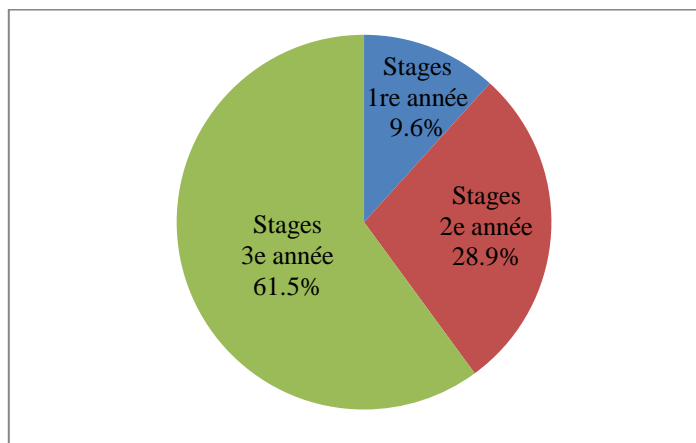


Figure 12 Stages supervisés à la session hiver 2014

Le tableau 9 nous informe du nombre de visites de supervision prévu dans le milieu de stage (question 7). Les données nous montrent que 2 visites de supervision dans le milieu étaient prévues dans tous les stages de 1<sup>re</sup> année (100 %), que la plupart (68,7 %) des stages de 2<sup>e</sup> année en prévoyaient 3 et que la plupart (61,1 %) des stages de 3<sup>e</sup> année en prévoyaient 2. Soulignons également que 31,3 % des enseignantes et des enseignants qui supervisaient le stage 2 ont indiqué qu'il n'y avait aucune visite de supervision prévue dans le milieu de stage.

Tableau 9  
Nombre de visites de supervision prévu dans le milieu de stage

Nombre de visites	Stages de 1 <sup>re</sup> année	Stages de 2 <sup>e</sup> année	Stages de 3 <sup>e</sup> année
0	-	31,3 %	-
1	-	-	5,6 %
2	100 %	-	61,1 %
3	-	68,7 %	25,0 %
4	-	-	2,8 %
5	-	-	5,6 %

Le tableau 10 nous indique le nombre de rencontres de supervision individuelles prévu avec les stagiaires, autres que celles prévues lors des visites dans le milieu de stage (question 8). Nous constatons que dans la plupart des stages de 1<sup>re</sup> année (57,1 %), 3 rencontres de supervision étaient prévues. Pour les stages de 2<sup>e</sup> année, plus de 40,0 % des enseignantes et des enseignants ont indiqué qu'il n'y avait aucune rencontre de prévue ou encore qu'elles l'étaient seulement au besoin. Enfin, 22,2 % des enseignantes et des enseignants ont fourni la même réponse pour les stages de 3<sup>e</sup> année. Toutefois, nous constatons que les réponses sont très variables pour les stages de 3<sup>e</sup> année.

Tableau 10  
Nombre de rencontres de supervision individuelles prévu avec les stagiaires

Nombre de rencontres individuelles	Stages de 1 <sup>re</sup> année	Stages de 2 <sup>e</sup> année	Stages de 3 <sup>e</sup> année
0 / au besoin	-	40,0 %	22,2 %
1	42,9 %	20,0 %	5,6 %
2	-	6,7 %	2,8 %
3	57,1 %	13,3 %	11,1 %
4	-	-	11,1 %
5	-	-	5,6 %
6	-	-	-
7	-	-	-
8	-	-	-
9	-	-	5,6 %
10	-	-	19,4 %
11	-	-	5,6 %
12	-	13,3 %	8,3 %
Données manquantes	-	6,7 %	2,8 %

Le tableau 11 nous informe quant au nombre de rencontres de supervision collectives prévu (question 9). Ce tableau nous permet de constater que c'est dans le cadre des stages de 2<sup>e</sup> année que le nombre de rencontres de supervision collectives était le plus élevé.

Tableau 11  
Nombre de rencontres de supervision collectives prévu

Nombre de rencontres	Stages de 1 <sup>re</sup> année	Stages de 2 <sup>e</sup> année	Stages de 3 <sup>e</sup> année
0 / au besoin	-	-	2,8 %
1	-	-	13,9 %
2	-	-	13,9 %
3	-	33,3 %	19,4 %
4	14,3 %	-	11,1 %
5	28,6 %	-	8,3 %
6	42,9 %	-	-
7	-	-	22,2 %
8	-	20,0 %	-
9	-	-	-
10	-	6,7 %	-
11	-	20,0 %	-
12	-	13,3 %	-
Données manquantes	14,3 %	6,7 %	8,3 %

La question 10 demandait aux participantes et participants si, dans le cadre de leur programme de formation, les superviseurs de stage observent directement les stagiaires en action, lors d'une prise en charge dans leur milieu de stage. La figure 13 nous révèle que la plupart des enseignantes et des enseignants, soit 27 d'entre eux (79,4 %), ont indiqué qu'il n'y avait pas d'observation directe des stagiaires, tandis que seulement 4 personnes (11,8 %) ont répondu qu'il y avait de l'observation directe. Enfin, 3 personnes (8,8 %) ont répondu autres, en précisant que l'observation directe était possible lorsqu'elle est acceptée par le milieu de stage, mais qu'elle n'était pas obligatoire.

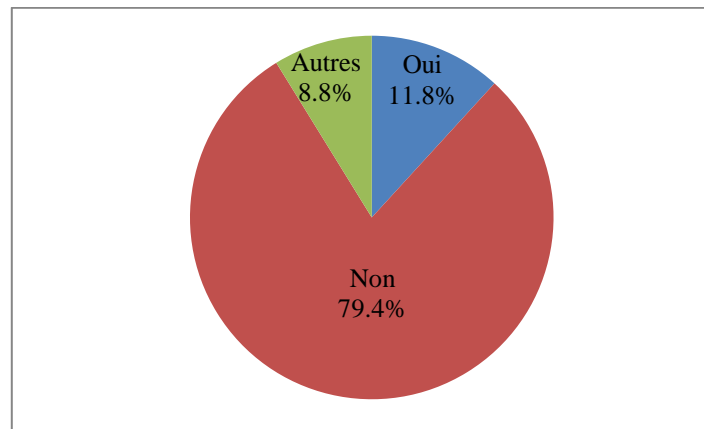


Figure 13 Observation directe des stagiaires en action par les superviseurs de stage lors d'une prise en charge dans le milieu

À la question 11, les 7 enseignantes et enseignants qui avaient répondu oui ou autres à la question 10, devaient indiquer à combien d'occasions les superviseurs de stage observaient directement chaque stagiaire en action lors d'une prise en charge dans le milieu de stage. Il est important de souligner que nous avons obtenu 9 réponses à cette question, puisque 2 personnes ont indiqué deux réponses. Ces deux réponses visaient à distinguer le nombre d'observations selon le niveau de stage. Ainsi 7 enseignantes et enseignants (77,8 %) ont indiqué qu'il y avait une observation directe et deux d'entre eux (22,2 %) ont indiqué qu'il y en avait deux. Les données sont présentées à la figure 14.

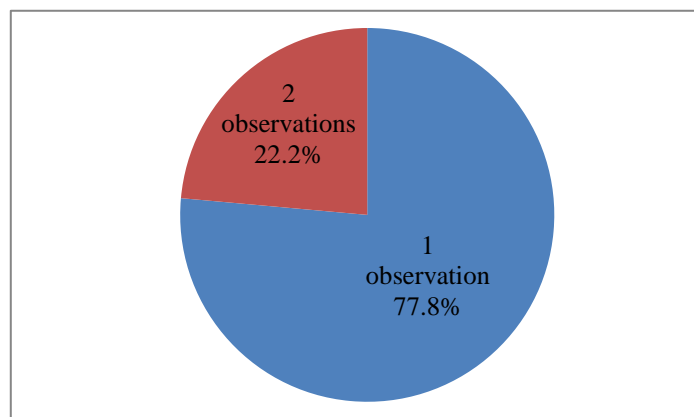


Figure 14 Nombre d'observations directes des stagiaires en action lors d'une prise en charge dans le milieu par les superviseurs de stage

### 1.3 L'évaluation formative lors de la supervision de stage

La section 2 du questionnaire (questions 12 à 109) portait sur l'évaluation formative lors de la supervision de stage. Aux questions 12 à 25, nous souhaitons connaître l'importance que les enseignantes et les enseignants accordaient aux divers rôles du superviseur de stage. Les données obtenues sont présentées au tableau 12, un peu plus loin.

À la question 12, nous apprenons que 19 enseignantes et enseignants (58,8 %) accordaient une importance très élevée au rôle qui consiste à collaborer avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur terrain, alors que 12 (35,3 %) lui accordaient une importance élevée et que 2 (5,9 %) lui accordaient une importance moyenne. En ce qui concerne l'importance de soutenir l'accompagnatrice ou l'accompagnateur terrain (question 13), 12 enseignantes et enseignants (35,3 %) ont indiqué qu'elle était très élevée, 12 autres (35,3 %) ont indiqué qu'elle était élevée et 10 (29,4 %) ont indiqué qu'elle était moyenne. Les données recueillies à la question 14 nous démontrent une plus grande diversité d'opinions quant à l'importance accordée au rôle de médiatrice ou médiateur entre l'accompagnatrice ou l'accompagnateur-terrain et les stagiaires. Ainsi, 6 enseignantes et enseignants (17,6 %) lui ont attribué une importance très élevée, 9 (29,4 %) une importance élevée, 11 (32,4 %) une importance moyenne, 5 (14,7 %) une importance faible et une personne (2,9 %) lui a attribué une importance très faible. Une personne n'a pas répondu à cette question (2,9 %). À la question 15, une majorité d'enseignantes et enseignants, soit 31 d'entre eux (91,2 %), étaient d'avis que l'importance de guider les stagiaires dans le développement des compétences est très élevée et 3 autres (8,8 %) étaient d'avis qu'elle est élevée. Les résultats recueillis à la question 16 nous révèlent que les enseignantes et les enseignants étaient d'avis qu'il faut recueillir des informations sur la progression des stagiaires, puisque 22 d'entre eux (64,7 %) ont accordé à ce rôle une importance très élevée et 12 (35,3 %) lui ont accordé une importance élevée. Les proportions sont sensiblement les mêmes pour l'importance accordée au fait de favoriser le développement de l'autonomie des stagiaires (question 17), alors que 23

enseignantes et enseignants (67,4 %) ont répondu très élevée et 11 (32,4 %) ont répondu élevée. La plupart des enseignantes et des enseignants, soit 27 d'entre eux (79,4 %), accordaient une importance très élevée au rôle visant à favoriser l'établissement de liens entre la théorie et la pratique (question 18). Les 7 autres enseignantes et enseignants (20,6 %) lui ont attribué une importance élevée. Une forte majorité d'enseignantes et d'enseignants, soit 30 d'entre eux (88,2 %), accordaient également une importance très élevée à l'accompagnement de l'analyse réflexive des stagiaires (question 19), tandis que les 4 autres (11,8 %) lui accordaient une importance élevée. Par ailleurs, la question 20 nous offre des résultats semblables, alors que 28 enseignantes et enseignants (82,4 %) indiquaient accorder une importance très élevée au rôle consistant à offrir de la rétroaction aux stagiaires, et que les 6 autres (17,6 %) lui accordaient une importance élevée. À la question 21, les enseignantes et les enseignants devaient indiquer l'importance qu'ils accordaient au maintien d'une relation de confiance avec les stagiaires. Nous constatons que 23 enseignantes et enseignants (67,6 %) lui accordaient une importance très élevée, que 9 (26,5 %) lui accordaient une importance élevée et que les 2 autres (5,9 %) lui accordaient une importance moyenne. Les réponses obtenues à la question 22 révèlent que 27 enseignantes et enseignants (79,4 %) accordaient une importance très élevée au rôle consistant à favoriser l'introspection des stagiaires, tandis que 7 autres (20,6 %) lui accordaient une importance élevée. Pour ce qui est de favoriser l'autoévaluation des stagiaires (question 23), 23 enseignantes et enseignants (67,6 %) lui accordaient une importance très élevée et les 11 autres (32,4 %) lui attribuaient une importance élevée. Les données recueillies au sujet du rôle de mobilisation face aux difficultés des stagiaires (question 24) sont très similaires, avec 21 enseignantes et enseignants (61,8 %) qui lui accordaient une importance très élevée et 13 autres (38,2 %) qui lui accordaient une importance élevée. Enfin, à la question 25 nous apprenons que 28 enseignantes et enseignants (82,4 %) considéraient que l'évaluation des apprentissages des stagiaires revêt une importance très élevée, que 5 autres (14,7 %) considéraient qu'elle revêt une importance élevée et qu'une personne (2,9 %) lui accordait une importance moyenne.

**Tableau 12**  
**Importance accordée à chacun des rôles du superviseur de stage**

Rôle	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Données manquantes
Q 12.Collaborer avec accompagnatrice /accompagnateur-terrain.	0,0 %	0,0 %	5,9 %	35,3 %	58,8 %	0,0 %
Q 13.Soutenir accompagnatrice /accompagnateur-terrain.	0,0 %	0,0 %	29,4 %	35,3 %	35,3 %	0,0 %
Q 14.Agir comme médiateur entre accompagnatrice /accompagnateur-terrain et stagiaires.	2,9 %	14,7 %	32,4 %	29,4 %	17,6 %	2,9 %
Q 15.Guider stagiaires dans développement des compétences.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	8,8 %	91,2 %	0,0 %
Q 16.Recueillir informations sur progression des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	35,3 %	64,7 %	0,0 %
Q 17.Favoriser développement de l'autonomie des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	32,4 %	67,6 %	0,0 %
Q 18.Favoriser établissement de liens théorie-pratique.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	20,6 %	79,4 %	0,0 %
Q 19.Accompagner analyse réflexive des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	11,8 %	88,2 %	0,0 %
Q 20.Offrir rétroaction aux stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	17,6 %	82,4 %	0,0 %
Q 21.Maintenir relation de confiance avec stagiaires.	0,0 %	0,0 %	5,9 %	26,5 %	67,6 %	0,0 %
Q 22.Favoriser introspection des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	20,6 %	79,4 %	0,0 %
Q 23.Favoriser autoévaluation des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	32,4 %	67,6 %	0,0 %
Q 24.Se mobiliser face aux difficultés des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	0,0 %	38,2 %	61,8 %	0,0 %
Q 25.Évaluer les apprentissages des stagiaires.	0,0 %	0,0 %	2,9 %	14,7 %	82,4 %	0,0 %

La question 26 invitait les enseignantes et les enseignants à identifier d'autres rôles importants du superviseur de stages, selon eux. Parmi les 8 réponses obtenues et présentées à la figure 15, 2 enseignantes et enseignants (25,0 %) indiquaient qu'il fallait détecter les difficultés personnelles des stagiaires, 2 autres qu'il fallait offrir un soutien affectif aux stagiaires (25,0 %) et finalement 2 enseignantes et enseignants (25,0 %) précisait qu'il fallait inciter les stagiaires à se mobiliser face à leurs difficultés en stage. Enfin, une personne (12,5 %) a répondu qu'il fallait assurer la cohérence avec l'équipe de superviseurs de stage et une autre (12,5 %) a répondu qu'il fallait référer les stagiaires vers des ressources d'aide.

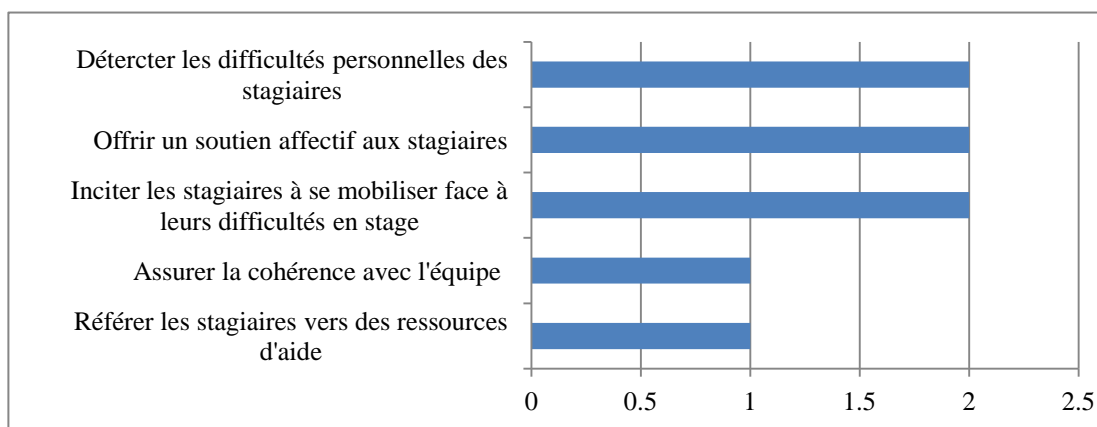


Figure 15 Autres rôles importants du superviseur de stage

À la question 27, les enseignantes et les enseignants étaient invités à indiquer les méthodes utilisées afin de recueillir des informations au sujet des progrès et des difficultés des stagiaires. La figure 16 nous révèle que la méthode la plus utilisée était l'autoévaluation, avec 34 personnes (18,1 %), suivie par la discussion en dyade (superviseur et stagiaire) utilisée par 33 personnes (17,6 %) et la discussion entre les stagiaires lors des supervisions collectives utilisée par 32 personnes (17,0 %). Nous apprenons aussi que 29 enseignantes et enseignants (15,4 %) utilisaient la discussion en triade (superviseur, stagiaire et accompagnatrice/accompagnateur), que 26 personnes (13,8 %) utilisaient la discussion en dyade (superviseur et accompagnatrice/accompagnateur) et que 22 personnes (11,7 %) avaient recours aux



observations de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur. Finalement, 7 enseignantes et enseignants (3,7 %) utilisaient la méthode de l'observation directe des stagiaires lors des prises en charge en milieu de stage et 5 enseignantes et enseignants (2,7 %) faisaient appel à l'évaluation par les pairs (entre les stagiaires).

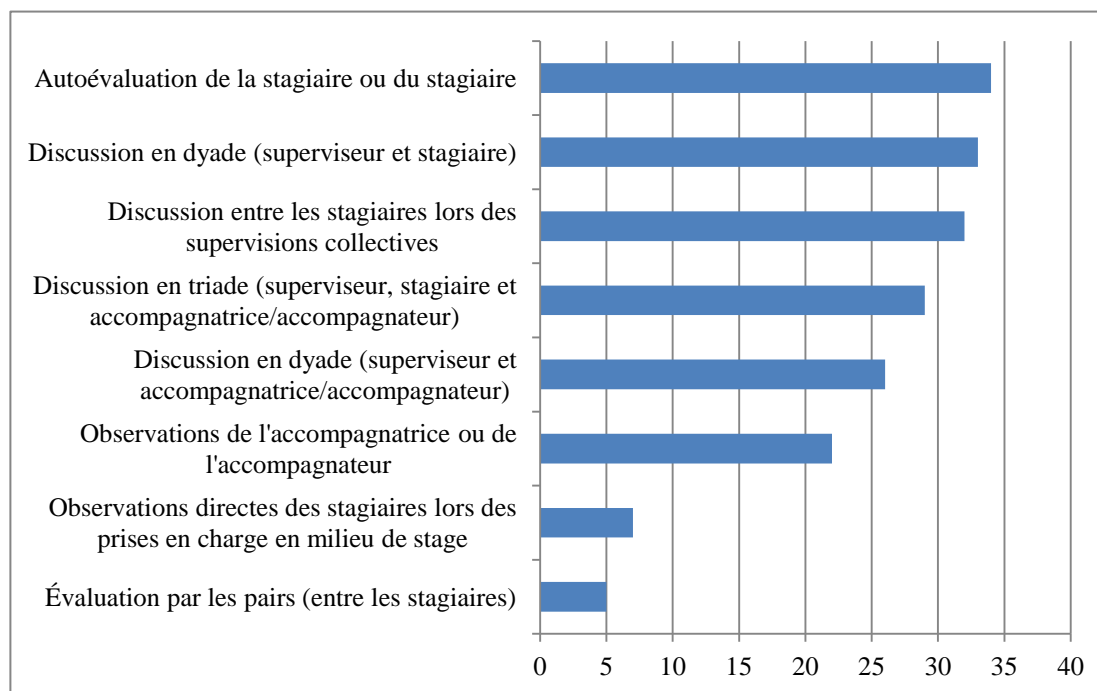


Figure 16 Méthodes utilisées pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires

La question suivante permettait aux enseignantes et aux enseignants de nommer d'autres méthodes qu'ils utilisaient afin de recueillir des informations au sujet des progrès et des difficultés des stagiaires. La plupart des réponses obtenues font référence à des éléments que nous considérons comme des outils d'évaluation, tels que le journal de bord, et qui font l'objet des questions suivantes. Nous avons donc choisi d'exclure ces réponses. Nous avons toutefois retenu la réponse d'une enseignante ou d'un enseignant qui faisait référence à l'utilisation des commentaires émis par les collègues de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice.

Aux questions 29 à 36, les enseignantes et les enseignants étaient invités à partager leur opinion quant à l'efficacité de différentes méthodes de cueillette d'informations. Les données obtenues à ces questions sont présentées au tableau 13, un peu plus loin.

À la question 29, nous constatons que l'autoévaluation de la stagiaire ou du stagiaire est une méthode de cueillette d'informations dont l'efficacité était perçue comme étant très élevée par 1 enseignante ou enseignant (2,9 %), élevée par 17 enseignantes et enseignants (50,0 %), moyenne par 15 enseignantes et enseignants (44,1 %) et faible par 1 enseignante ou enseignant (2,9 %). Aucune personne (0 %) n'a indiqué que cette méthode a une efficacité très faible.

L'évaluation par les pairs (question 30) est une méthode de cueillette d'informations dont l'efficacité était considérée élevée par 3 enseignantes et enseignants (8,8 %), moyenne par 8 enseignantes et enseignants (23,5 %), faible par 2 enseignantes et enseignants (5,9 %) et très faible par 6 enseignantes et enseignants (17,6 %). Aucune personne (0 %) n'a répondu très élevée et 15 personnes (44,1 %) n'ont pas répondu à cette question.

Les réponses à la question 31, nous révèlent que la discussion en dyade (superviseur et stagiaire) était une méthode de cueillette d'informations jugée comme ayant une efficacité très élevée par 11 enseignantes et enseignants (32,4 %), élevée par 19 enseignantes et enseignants (55,9 %) et moyenne par 3 autres (88,8 %). Une personne (2,9 %) ne s'est pas prononcée sur l'efficacité de cette méthode.

La question suivante (32) nous renseigne sur la perception des enseignantes et enseignants quant à l'efficacité de la discussion en dyade (superviseur et accompagnatrice/accompagnateur). Nous remarquons que 15 enseignantes et enseignants la considéraient très élevée (44,1 %), 9 (26,5 %) la considéraient élevée et 4 (11,8 %) la considéraient moyenne. Aucune personne (0 %) n'a répondu faible ou très faible et 6 personnes (17,6 %) n'ont pas répondu à la question.

Nous apprenons ensuite que la discussion en dyade (question 33) était perçue comme une méthode efficace de cueillette d'informations par les enseignantes et les enseignants, puisque 23 d'entre eux (70,6 %) ont répondu très élevée, 7 personnes (20,6 %) ont répondu élevée et 1 personne (2,9 %) a répondu moyenne. Notons enfin que 2 personnes (5,9 %) n'ont pas répondu à la question.

En ce qui concerne la discussion de groupe (superviseur et plusieurs stagiaires) (question 34), 9 enseignantes et enseignants (26,5 %) ont indiqué qu'elle avait une efficacité très élevée, 8 personnes (23,5 %) ont indiqué qu'elle avait une efficacité élevée, 15 autres (44,1 %) ont indiqué qu'elle avait une efficacité moyenne et une autre personne (2,9 %) était d'avis qu'elle avait une efficacité très faible. Aucune enseignante ou enseignant (0 %) ne considérait que son efficacité est faible et 1 personne (2,9 %) n'a pas répondu à cette question.

Les observations de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur (question 35) constituent une méthode dont l'efficacité était jugée très élevée par 12 enseignantes et enseignants (35,3 %), élevée par 10 personnes (29,4 %), moyenne par 3 autres (8,8 %) et faible par 2 personnes (5,9 %). Aucune personne (0 %) ne considérait son efficacité très faible et 7 personnes (20,6 %) ne se sont pas prononcées.

Enfin, les réponses à la question 36 nous révèlent que 5 enseignantes et enseignants (14,7 %) estimaient que l'efficacité des observations directes du superviseur des stagiaires lors de prises en charge en milieu de stage était très élevée, 8 personnes (23,5 %) l'estimaient élevée, 3 personnes (8,8 %) l'estimaient moyenne et 3 autres l'estimaient très faible (8,8 %). Aucune personne (0 %) n'a répondu faible et 15 personnes n'ont pas répondu (44,1 %) à cette question.

Tableau 13  
Efficacité des méthodes de cueillette d'informations

Méthodes	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Données manquantes
Q 29.Autoévaluation de la stagiaire ou du stagiaire	0,0 %	2,9 %	44,1 %	50,0 %	2,9 %	0,0 %
Q 30.Évaluation par les pairs (entre stagiaires)	17,6 %	5,9 %	23,5 %	8,8 %	0,0 %	44,1 %
Q 31.Discussion en dyade (vous et la/le stagiaire)	0,0 %	0,0 %	8,8 %	55,9 %	32,4 %	2,9 %
Q 32.Discussion en dyade (vous et l'accompagnatrice ou l'accompagnateur)	0,0 %	0,0 %	11,8 %	26,5 %	44,1 %	17,6 %
Q 33.Discussion en triade (vous, la /le stagiaire ainsi que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur)	0,0 %	0,0 %	2,9 %	20,6 %	70,6 %	5,9 %
Q 34.Discussion entre les stagiaires lors des supervisions collectives	2,9 %	0,0 %	44,1 %	23,5 %	26,5 %	2,9 %
Q 35.Observations de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur	0,0 %	5,9 %	8,8 %	29,4 %	35,3 %	20,6 %
Q 36.Observations directes des stagiaires par le superviseur lors des prises en charge en milieu de stage	8,8 %	0,0 %	8,8 %	23,5 %	14,7 %	44,1 %

La question 37 offrait la possibilité aux enseignantes et aux enseignants d'indiquer leur opinion quant à l'efficacité d'une autre méthode de cueillette d'informations. Toutes les réponses obtenues concernaient des outils plutôt que des méthodes de cueillette d'informations. Nous avons donc choisi de ne pas retenir les réponses présentées, car elles seront abordées dans les questions suivantes.

Les réponses à la question 38 nous renseignent quant aux outils utilisés pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires. La figure 17 révèle que les outils les plus utilisés par les enseignantes et les enseignants étaient

le journal de bord (par 33 personnes, soit 30,6 %), la grille d'évaluation descriptive (par 26 personnes, soit 24,1 %), la grille d'autoévaluation (par 23 personnes, soit 21,3 %) et le rapport anecdotique (par 19 personnes, soit 17,6 %). Les outils les moins utilisés étaient la liste de vérification (par 5 personnes, soit 4,6 %) et le portfolio (par 2 personnes, soit 1,9 %).

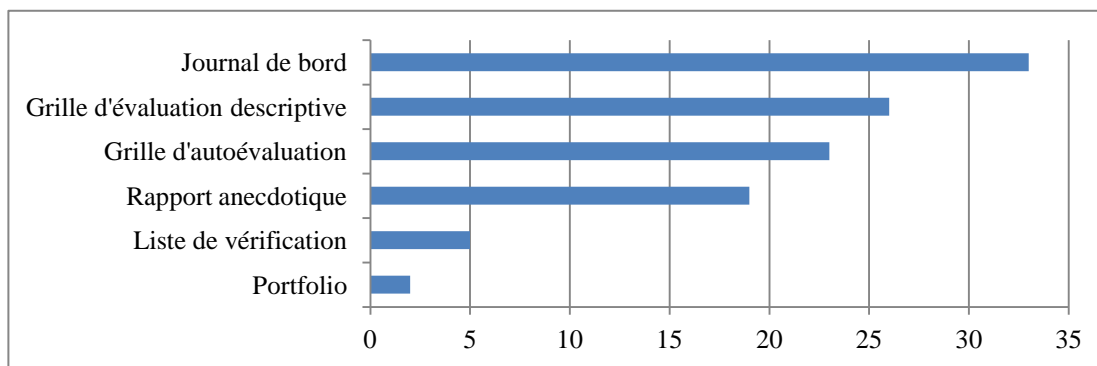


Figure 17 Outils utilisés pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires

La question 39 invitait les enseignantes et les enseignants à nommer d'autres outils qu'ils utilisaient afin de recueillir des informations au sujet des progrès et des difficultés des stagiaires. Parmi les réponses obtenues et présentées à la figure 18, 5 enseignantes et enseignants (41,6 %) indiquaient avoir recours aux travaux écrits et aux devoirs réalisés par les stagiaires en lien avec le stage, 3 personnes (25,0 %) utilisaient des réflexions personnelles, 2 personnes (16,7 %) utilisaient le bilan mi-stage et 2 autres (16,7 %) utilisaient le bilan fin de stage.

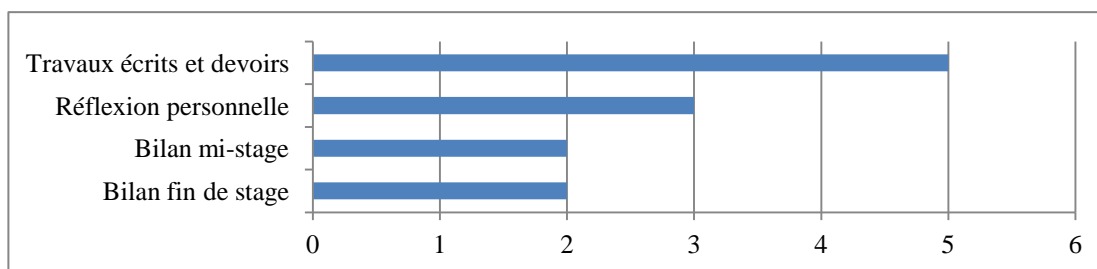


Figure 18 Autres outils utilisés pour recueillir des informations au sujet des progrès et difficultés des stagiaires

Les enseignantes et les enseignants devaient ensuite se prononcer sur l'efficacité de ces outils (questions 40 à 45). En combinant le taux de réponse correspondant à une efficacité très élevée et élevée, nous apprenons au tableau 14 que les outils jugés les plus efficaces par les enseignantes et les enseignants étaient la grille d'évaluation descriptive (76,5 %), le journal de bord (70,6 %) et la grille d'autoévaluation (55,9 %). Nous retrouvons ensuite le rapport anecdotique (35,3 %), puis la liste de vérification (14,7 %) et finalement, le portfolio (8,8 %).

Tableau 14  
Efficacité des outils de cueillette d'informations

Outils	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Données manquantes
Q 40. Journal de bord	0,0 %	0,0 %	26,5 %	41,2 %	29,4 %	2,9 %
Q 41. Portfolio	0,0 %	0,0 %	5,9 %	8,8 %	0,0 %	85,3 %
Q 42. Grille d'évaluation descriptive	0,0 %	0,0 %	8,8 %	50,0 %	26,5 %	14,7 %
Q 43. Liste de vérification	0,0 %	8,8 %	8,8 %	5,9 %	8,8 %	67,6 %
Q 44. Grille d'autoévaluation	0,0 %	0,0 %	29,4 %	47,1 %	8,8 %	14,7 %
Q 45. Rapport anecdotique	0,0 %	5,9 %	23,5 %	26,5 %	8,8 %	35,3 %

La question 46 offrait la possibilité aux enseignantes et aux enseignants de présenter leur opinion quant à l'efficacité d'un autre outil de cueillette d'informations. Nous avons obtenu 6 réponses à cette question, mais deux d'entre elles ont été exclues, puisqu'elles concernaient des méthodes, plutôt que des outils. Soulignons que les outils abordés sont ceux qui ont déjà été présentés au tableau 14, soit les travaux, la réflexion personnelle ainsi que le bilan mi-stage et fin de stage. Ces outils sont considérés par les enseignantes et les enseignants comme ayant une efficacité élevée ou très élevée.

Aux questions 47 à 52, les enseignantes et les enseignants devaient nous renseigner quant aux informations recueillies à l'aide de l'ensemble des méthodes et

outils utilisés. Les réponses obtenues sont présentées au tableau 15. En combinant les taux de réponse correspondant à souvent et très souvent, nous remarquons que le type de savoir pour lequel les informations étaient le plus fréquemment recueillies par les enseignantes et les enseignants est le savoir-faire (97,1 %), suivi du savoir-être (91,2 %) puis enfin du savoir (67,7 %). En ce qui concerne les temps de l'intervention, les informations recueillies étaient principalement reliées à l'intervention et l'après-intervention (respectivement 91,2 %), alors que l'avant-intervention était moins explorée (70,6 %).

Tableau 15  
Informations recueillies au sujet des stagiaires à l'aide de l'ensemble  
des méthodes et outils utilisés

Informations	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Données manquantes
Q 47. Savoir (connaissances)	0,0 %	29,4 %	47,1 %	20,6 %	2,9 %
Q 48. Savoir-faire (habiletés)	0,0 %	2,9 %	32,4 %	64,7 %	0,0 %
Q 49. Savoir-être (attitudes)	0,0 %	8,8 %	41,2 %	50,0 %	0,0 %
Q 50. L'avant-intervention (observations, planification, élaboration...)	0,0 %	26,5 %	50,0 %	20,6 %	2,9 %
Q 51. L'intervention (déroulement, attitudes, stratégies...)	0,0 %	5,9 %	35,3 %	55,9 %	2,9 %
Q 52. L'après-intervention (appréciation, effets, émotions...)	0,0 %	5,9 %	50,0 %	41,2 %	2,9 %

Les données recueillies à la question 53 et présentées à la figure 19, révèlent que les sources de rétroaction dont bénéficiaient les stagiaires sont dans l'ordre : l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (33 réponses, soit 24,1 %), le superviseur (33 réponses, soit 24,1 %), la stagiaire ou le stagiaire lui-même (31 réponses, soit 22,6 %), les pairs (27 réponses, soit 19,7 %) et finalement la responsable ou le responsable du milieu de stage (13 réponses, soit 9,5 %).

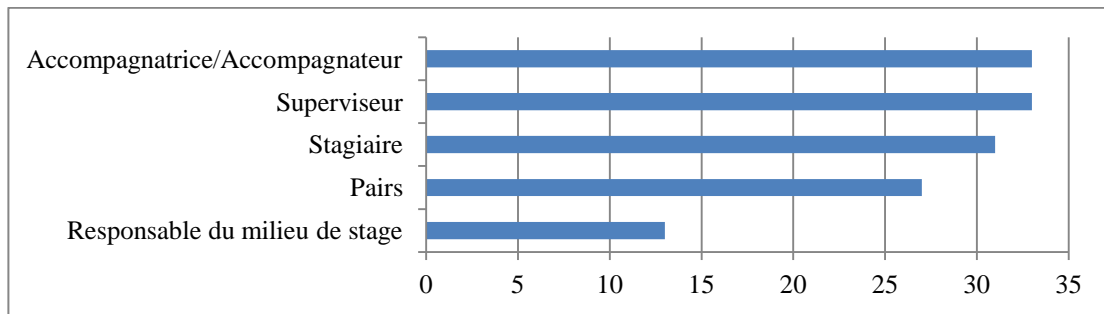


Figure 19 Sources de rétroaction dont bénéficient les stagiaires dans le cadre des stages du programme de formation

Aux questions 54 à 63, les enseignantes et les enseignants devaient préciser l'importance qu'ils accordaient à différentes caractéristiques de la rétroaction leur étant proposées. Nous constatons au tableau 16, qu'une majorité d'enseignantes et d'enseignants accordait une importance très élevée aux caractéristiques suivantes: claire, indique la façon d'améliorer ses habiletés pour une situation future, précise, indique la façon d'améliorer cette situation et descriptive (61,8 % à 85,3 %). Ils accordaient plutôt une importance élevée aux caractéristiques suivantes : identifie ce qui correspond aux attentes (64,7 %) et identifie ce qui ne correspond pas aux attentes (61,8 %). À l'opposé, la rapidité de la rétroaction est la caractéristique qui semblait la moins importante. En effet, elle s'est vue accorder une importance moyenne (44,1 %) et faible (8,8 %)



Tableau 16  
Importance accordée aux caractéristiques de la rétroaction offerte aux stagiaires

Caractéristique	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée	Données manquantes
Q 54. Claire	0,0 %	0,0 %	0,0 %	14,7 %	85,3 %	0,0 %
Q 55. Précise	0,0 %	0,0 %	0,0 %	35,3 %	64,7 %	0,0 %
Q 56. Descriptive	0,0 %	0,0 %	5,9 %	29,4 %	61,8 %	2,9 %
Q 57. Rapide	0,0 %	8,8 %	44,1 %	20,6 %	26,5 %	0,0 %
Q 58. Régulière	0,0 %	0,0 %	8,8 %	41,2 %	50,0 %	0,0 %
Q 59. Fréquente	0,0 %	2,9 %	5,9 %	44,1 %	47,1 %	0,0 %
Q 60. Identifie ce qui correspond aux attentes	0,0 %	0,0 %	5,9 %	64,7 %	29,4 %	0,0 %
Q 61. Identifie ce qui ne correspond pas aux attentes	0,0 %	0,0 %	8,8 %	61,8 %	29,4 %	0,0 %
Q 62. Indique la façon d'améliorer cette situation	0,0 %	0,0 %	0,0 %	32,4 %	67,6 %	0,0 %
Q 63. Indique la façon d'améliorer ses habiletés pour une situation future	0,0 %	0,0 %	0,0 %	35,3 %	64,7 %	0,0 %

Les données recueillies à la question 64 nous renseignent sur la fréquence habituelle de rétroaction aux stagiaires, lors de la supervision de stage. À la figure 20, nous y apprenons que 20 enseignantes et enseignants (58,8 %) offraient une rétroaction chaque semaine, 6 personnes (17,6 %) l'offraient aux deux semaines, 5 autres (14,7 %) le faisaient plusieurs fois par semaine, 2 personnes (5,9 %) offraient de la rétroaction moins d'une fois par mois et une personne (2,9 %) pouvait le faire qu'une seule fois par mois.

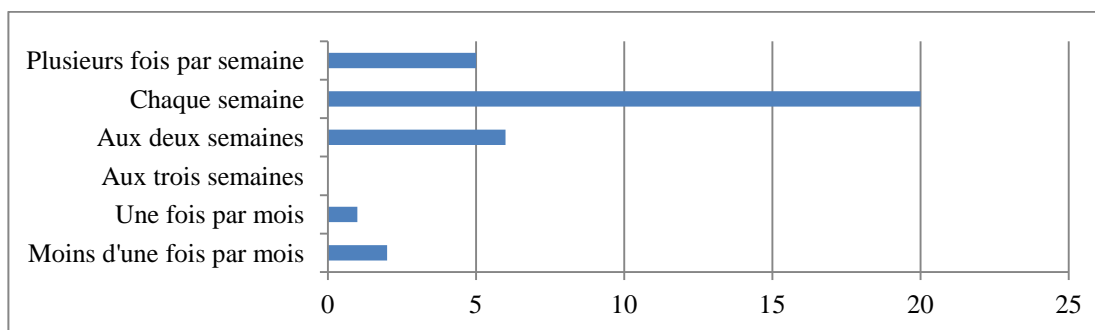


Figure 20 Fréquence habituelle de la rétroaction offerte aux stagiaires

Nous souhaitons ensuite vérifier, aux questions 65 à 67, si cette fréquence de rétroaction des enseignantes et des enseignants lors de la supervision de stage, variait en fonction des stages, des stagiaires et des étapes du stage. Les données recueillies nous permettent de constater, au tableau 17, que le facteur qui influençait le plus la fréquence de la rétroaction est le stage (ex. stage 1, 2, 3...), puisque 8 personnes (23,5 %) ont répondu souvent et 9 autres (26,5 %) ont répondu très souvent. À l’opposé, les stagiaires constituent le facteur ayant le moins d’impact sur la fréquence de la rétroaction, étant donné que 12 personnes (35,3 %) ont répondu parfois et 13 autres (38,2 %) ont répondu jamais.

Tableau 17  
Variation de la fréquence de rétroaction

En fonction des	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Données manquantes
Q 65. Stages	23,5 %	14,7 %	23,5 %	26,5 %	11,8 %
Q 66. Stagiaires	38,2 %	35,3 %	11,8 %	8,8 %	5,9 %
Q 67. Étapes du stage	29,4 %	26,5 %	23,5 %	8,8 %	11,8 %

Les questions 68 et 69 invitaient les enseignantes et les enseignants à nous renseigner sur la forme de rétroaction qu’ils offraient aux stagiaires. Les données recueillies et présentées au tableau 18 nous indiquent que les formes de rétroaction écrite et verbale sont utilisées par les enseignantes et les enseignants, avec une fréquence un peu plus élevée pour la rétroaction verbale. En effet, 17 d’entre eux

(50,0 %) ont répondu utiliser la rétroaction écrite très souvent, alors qu'ils sont 20 personnes (58,8 %) à avoir donné cette même réponse pour la rétroaction verbale. La réponse souvent a été choisie par 11 personnes (32,4 %), tant pour la rétroaction écrite que verbale. Enfin, soulignons qu'une personne (2,9 %) a indiqué ne jamais utiliser la rétroaction écrite.

Tableau 18  
Forme de rétroaction offerte aux stagiaires

Forme de rétroaction	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
Q 68. Écrite	2,9 %	14,7 %	32,4 %	50,0 %
Q 69. Verbale	0,0 %	8,8 %	32,4 %	58,8 %

En ce qui concerne l'impact des divers types de rétroactions utilisés sur le développement des compétences des stagiaires (questions 70 à 72), les réponses nous révèlent au tableau 19 que la formulation constructive est celle qui était perçue, par les enseignantes et les enseignants, comme ayant l'impact le plus élevé, suivie par la formulation positive, puis finalement par la formulation négative. En effet, un impact très élevé a été choisi par 26 enseignantes et enseignants (76,5 %) pour la formulation constructive, contre 13 (38,2 %) pour la formulation positive et seulement 3 personnes (8,8 %) pour la formulation négative. Nous constatons également que la formulation négative est le seul type de rétroaction qui était perçu comme ayant un impact faible sur le développement des compétences des stagiaires. Effectivement, 3 enseignantes et enseignants (8,8 %) ont exprimé cette opinion. Enfin, soulignons que le qualificatif très faible n'a pas été choisi par personne pour décrire l'impact de l'un ou l'autre des types de rétroaction.

Tableau 19  
Impact des types de rétroactions sur le développement des compétences des stagiaires

Types de rétroaction	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
Q 70. Formulation négative	0,0 %	8,8 %	47,1 %	35,3 %	8,8 %
Q 71. Formulation positive	0,0 %	0,0 %	5,9 %	55,9 %	38,2 %
Q 72. Formulation constructive	0,0 %	0,0 %	2,9 %	20,6 %	76,5 %

Nous avons ensuite cherché à connaître l'opinion des enseignantes et des enseignants quant à l'impact de certaines pratiques des superviseurs de stage sur le développement des compétences des stagiaires (questions 73 à 80). Le tableau 20 révèle que les enseignantes et les enseignants considéraient que la plupart de ces pratiques avaient un impact moyen, élevé ou très élevé. Seules les trois pratiques suivantes étaient perçues comme ayant un impact faible par une (2,9 %) ou deux personnes (5,9 %) : donner leur opinion sur les interventions des stagiaires, agir en tant qu'expert auprès des stagiaires et favoriser des échanges d'égal à égal avec les stagiaires. Enfin, cette dernière pratique était la seule à être perçue comme ayant un impact très faible, et ce, par une personne (2,9 %).

Tableau 20  
Impact des pratiques du superviseur de stage  
sur le développement des compétences des stagiaires

Pratiques	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
Q 73. Favoriser des échanges d'égal à égal avec les stagiaires	2,9 %	5,9 %	32,4 %	41,2 %	17,6 %
Q 74. Répondre aux questions des stagiaires	0,0 %	0,0 %	5,9 %	52,9 %	41,2 %
Q 75. Donner leur opinion sur les interventions des stagiaires	0,0 %	2,9 %	23,5 %	52,9 %	20,6 %
Q 76. Fournir des outils de réflexion	0,0 %	0,0 %	17,6 %	32,4 %	50,0 %
Q 77. Évaluer les performances des stagiaires	0,0 %	0,0 %	20,6 %	41,2 %	38,2 %
Q 78. Questionner les stagiaires	0,0 %	0,0 %	11,8 %	35,3 %	52,9 %
Q 79. Agir en tant qu'expert auprès des stagiaires	0,0 %	2,9 %	41,2 %	38,2 %	17,7 %
Q 80. Demander aux stagiaires de justifier leurs choix d'intervention	0,0 %	0,0 %	14,7 %	50,0 %	35,3 %

Nous avons ensuite demandé aux enseignantes et aux enseignants, aux questions 81 à 92, de se prononcer quant à l'impact de certaines qualités du superviseur de stage, sur l'efficacité de ses interventions auprès des stagiaires. Les données recueillies nous permettent de constater que toutes les enseignantes et tous les enseignants considèrent que les qualités proposées ont un impact moyen à très élevé sur l'efficacité des interventions. À la lumière du tableau 21, nous remarquons

qu'un impact très élevé a été choisi par 18 enseignantes et enseignants pour qualifier l'impact de la disponibilité, par 20 enseignantes et enseignants pour les habiletés de communication et par 25 enseignantes et enseignants pour le respect, la compréhension et l'écoute (52,9 % à 73,5 %). La réponse correspondant à un impact élevé a été choisie par la plupart des enseignantes et des enseignants, soit 18 d'entre eux pour la chaleur humaine, 19 autres pour la facilité d'accès et par 23 autres pour la volonté de prendre le risque d'exprimer sa pensée (52,9 % à 67,6 %). Enfin, notons que l'impact de l'ouverture d'esprit a été évalué élevé par la moitié des répondantes et répondants (50,0 %) et très élevé par l'autre moitié (50,0 %).

Tableau 21  
Impact des qualités du superviseur de stage  
sur l'efficacité de ses interventions auprès des stagiaires

Qualités	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
Q 81. Disponibilité	0,0 %	0,0 %	2,9 %	44,1 %	52,9 %
Q 82. Ouverture d'esprit	0,0 %	0,0 %	0,0 %	50,0 %	50,0 %
Q 83. Sensibilité	0,0 %	0,0 %	26,5 %	41,2 %	32,3 %
Q 84. Respect	0,0 %	0,0 %	0,0 %	26,5 %	73,5 %
Q 85. Compréhension	0,0 %	0,0 %	0,0 %	26,5 %	73,5 %
Q 86. Volonté de prendre le risque d'exprimer sa pensée	0,0 %	0,0 %	11,8 %	67,6 %	20,6 %
Q 87. Empathie	0,0 %	0,0 %	8,8 %	47,1 %	44,1 %
Q 88. Habiletés de communication	0,0 %	0,0 %	0,0 %	41,2 %	58,8 %
Q 89. Facilité d'accès	0,0 %	0,0 %	2,9 %	55,9 %	41,2 %
Q 90. Chaleur humaine	0,0 %	0,0 %	11,8 %	52,9 %	35,3 %
Q 91. Dynamisme	0,0 %	0,0 %	26,5 %	38,2 %	35,3 %
Q 92. Écoute	0,0 %	0,0 %	2,9 %	23,5 %	73,5 %

Les données des questions 93 à 101, présentées au tableau 22, nous renseignent sur les formules pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants, afin de favoriser la progression des stagiaires. En combinant les réponses souvent et très souvent, nous apprenons que les formules pédagogiques utilisées le plus fréquemment par les enseignantes et les enseignants étaient d'abord le groupe de discussion (88,2 %), suivi par la résolution de problèmes (73,5 %) et le jeu de rôle

(55,9 %). À l’opposé, nous constatons qu’une importante proportion des enseignantes et des enseignants utilisait jamais ou parfois l’exposé (79,4 %), le travail en équipe (67,6 %) ainsi que la démonstration (55,8 %).

Tableau 22  
Formules pédagogiques utilisées afin de favoriser la progression des stagiaires

Formules pédagogiques	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Données manquantes
Q 93. Exposé	20,6 %	58,8 %	8,8 %	5,9 %	5,9 %
Q 94. Travail en équipe	14,7 %	52,9 %	20,6 %	2,9 %	8,8 %
Q 95. Jeu de rôle	11,8 %	20,6 %	50,0 %	5,9 %	11,8 %
Q 96. Étude de cas	2,9 %	41,2 %	23,5 %	26,5 %	5,9 %
Q 97. Résolution de problème	2,9 %	20,6 %	35,3 %	38,2 %	2,9 %
Q 98. Groupe de discussion	0,0 %	8,8 %	38,2 %	50,0 %	2,9 %
Q 99. Tutorat	14,7 %	32,4 %	14,7 %	23,5 %	14,7 %
Q 100. Démonstration	2,9 %	52,9 %	23,5 %	8,8 %	11,8 %
Q 101. Métaphore	2,9 %	47,1 %	38,2 %	5,9 %	5,9 %

Outre les formules pédagogiques proposées ci-dessus, les enseignantes et les enseignants avaient la possibilité, à la question 102, de présenter une autre formule pédagogique qu’ils utilisaient. Les 11 réponses obtenues à cette question ont été regroupées en 5 catégories présentées à la figure 21. Soulignons que 7 de ces réponses correspondent à des formules pédagogiques dérivées du groupe de discussion.

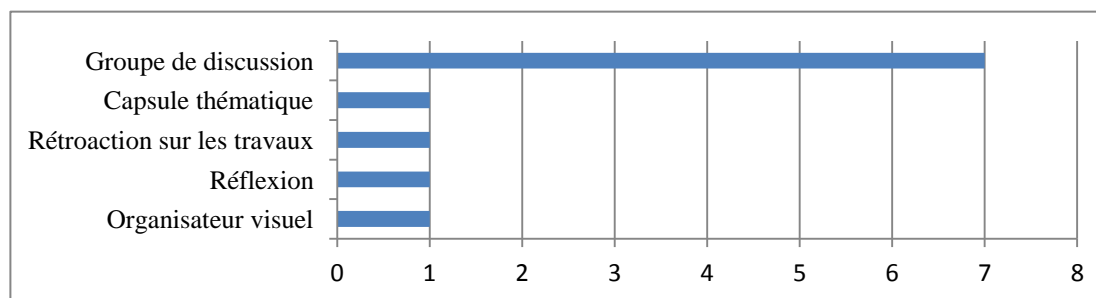


Figure 21 Autres formules pédagogiques utilisées afin de favoriser la progression des stagiaires

Les questions 103 à 106 visaient ensuite à connaître les actions entreprises par les enseignantes et les enseignants, suite à l'identification de difficultés chez la stagiaire ou le stagiaire. Les données obtenues sont présentées au tableau 23. En combinant les réponses souvent et très souvent, nous apprenons que dans une telle situation, 33 enseignantes et enseignants (97,1 %) avaient recours à la discussion en dyade (vous et la/le stagiaire), suivie par 28 enseignantes et enseignants (82,4 %) qui avaient recours à la discussion en triade (vous, la/le stagiaire et l'accompagnatrice/accompagnateur), puis par 23 autres (67,6 %) qui avaient recours à la discussion en dyade (vous et l'accompagnatrice/accompagnateur). Enfin, soulignons que l'observation directe de la stagiaire ou du stagiaire était la formule pédagogique la moins fréquemment utilisée, avec 5 enseignantes et enseignants (14,7 %), ce qui est cohérent avec le sujet de l'essai.

Tableau 23  
Actions entreprises suite à l'identification de difficultés chez les stagiaires

Actions	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent	Données manquantes
Q 103. Discussion en dyade (vous et la/le stagiaire)	0,0 %	2,9 %	17,7 %	79,4 %	0,0 %
Q 104. Discussion en dyade (vous et l'accompagnatrice/accompagnateur)	0,0 %	29,4 %	29,4 %	38,2 %	2,9 %
Q 105. Discussion en triade (vous, la/le stagiaire et l'accompagnatrice/accompagnateur)	0,0 %	17,6 %	35,3 %	47,1 %	0,0 %
Q 106. Observation directe de la stagiaire ou du stagiaire	67,7 %	8,8 %	8,8 %	5,9 %	8,8 %

À la question 107, les enseignantes et les enseignants pouvaient présenter d'autres actions fréquentes qu'ils entreprennent suite à l'identification de difficultés chez la stagiaire ou le stagiaire. Les réponses obtenues sont présentées à la figure 22. Celle-ci nous informe que 6 enseignantes et enseignants (35,3 %) faisaient appel à la discussion avec la personne responsable des stages, que 3 personnes établissaient un contrat (17,6 %) et que 3 autres demandaient un travail de réflexion aux stagiaires (17,6 %), que 2 enseignantes et enseignants privilégiaient la discussion avec les

professeures et professeurs du département (11,8 %) tandis que 2 autres privilégiaient la mise en place de moyens concrets (11,8 %) et, enfin, qu'une personne (5,9 %) utilisait la tenue de notes chronologiques.

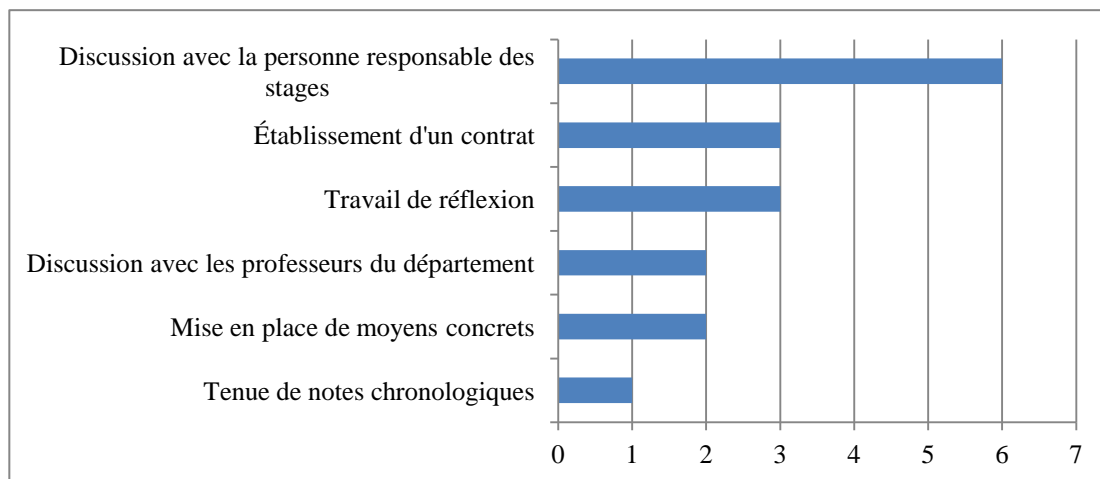


Figure 22 Autres actions fréquentes

La question 108 concerne l'évaluation formative. Elle demandait aux enseignantes et aux enseignants d'identifier le moment clé de l'évaluation formative en stage selon eux. Le tableau 24 démontre clairement que pour une majorité d'entre eux, soit 24 enseignantes et enseignants (70,6 %), le bilan mi-stage (pendant le stage) constituait le moment clé. Notons que 2 personnes (5,9 %) ont choisi le réinvestissement des observations dans des activités d'apprentissage (pendant le stage), 1 personne (2,9 %) a choisi l'encadrement de la préparation du stage (avant le stage) et une autre (2,9 %) a choisi l'observation directe sur le terrain avec rétroaction immédiate (pendant le stage). Enfin, soulignons que personne n'a choisi le bilan de fin de stage (0 %) et qu'une personne (2,9 %) a répondu autre.



Tableau 24  
Moment clé de l'évaluation formative en stage

Moment clé	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Avant le stage (encadrement de la préparation du stage)	1	2,9 %
Pendant le stage (observation directe sur le terrain avec rétroaction immédiate)	1	2,9 %
Pendant le stage (bilan mi-stage)	24	70,6 %
Pendant le stage (réinvestissement des observations dans des activités d'apprentissages)	2	5,9 %
Fin du stage (bilan fin de stage)	0	0,0 %
Autre	1	2,9 %
Données manquantes	5	14,7 %

À la question 109, nous souhaitons que les enseignantes et les enseignants puissent expliquer pourquoi ils considéraient que c'était le moment clé de l'évaluation formative, selon eux. Toutes les personnes qui ont répondu à la question 108 ont également répondu à celle-ci. À la lumière des réponses obtenues, nous avons élaboré des catégories afin de regrouper les données (tableau 25). Nous constatons qu'une personne (2,9 %) a indiqué que le moment clé était avant le stage, en raison de l'intégration des objectifs du stage et qu'une autre personne (2,9 %) a indiqué que c'était pendant le stage lors de l'observation directe sur le terrain, parce que cela permettait l'observation directe des compétences et difficultés des stagiaires. La plupart des réponses obtenues portaient sur le moment clé pendant le stage lors du bilan mi-stage. Parmi les raisons invoquées, 10 enseignantes et enseignants (29,4 %) ont mentionné qu'il s'agissait d'un temps d'arrêt, de réflexion et d'échanges en triade, 5 autres (14,7 %) ont indiqué qu'au mi-temps du stage suffisamment de temps était écoulé et suffisamment de temps était restant au stage, 3 personnes (8,8 %) ont indiqué qu'il permettait de faire le bilan des compétences acquises, 3 autres personnes (8,8 %) ont indiqué qu'il permettait l'identification des compétences à développer et 2

enseignantes et enseignants (5,9 %) ont indiqué qu'il permettait l'identification de moyens à mettre en place pour favoriser le développement des compétences attendues. En ce qui concerne le moment clé pendant le stage lors du réinvestissement des observations dans des activités d'apprentissage, 2 enseignantes et enseignants (5,9 %) ont mentionné que c'était parce que cela favorisait le développement des compétences tout au long du stage et une personne (2,9 %) a indiqué que le facteur de stress était moins présent, car c'est moins formel.

Tableau 25  
Raison du choix du moment clé de l'évaluation formative en stage

Moment clé	Raison	Nombre d'enseignantes et d'enseignants	Pourcentage
Avant le stage (encadrement de la préparation du stage)	Intégration des objectifs du stage	1	2,9 %
Pendant le stage (observation directe sur le terrain avec rétroaction immédiate)	Observation directe des compétences et difficultés	1	2,9 %
Pendant le stage (bilan mi-stage)	Bilan des compétences acquises	3	8,8 %
	Identification des compétences à développer	3	8,8 %
	Identification de moyens à mettre en place pour favoriser le développement des compétences attendues	2	5,9 %
	Temps d'arrêt, de réflexion et d'échanges en triade	10	29,4 %
	Mi-temps du stage suffisamment de temps écoulé et de temps restant au stage	5	14,7 %
Pendant le stage (réinvestissement des observations dans des activités d'apprentissages)	Facteur de stress moins présent, car moins formel	1	2,9 %
	Favorise le développement graduel des compétences tout au long du stage	2	5,9 %
Données manquantes		6	17,6 %

## 2 L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les résultats obtenus par l'administration du questionnaire nous permettent de répondre aux trois objectifs de notre essai: 1) identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs, dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires au collégial; 2) identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial et 3) établir un portrait des pratiques d'évaluation formative utilisées par des superviseurs lors de la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial.

Tout au long de la prochaine section, nous ferons des liens entre l'interprétation de nos résultats et les concepts de notre cadre de référence. Rappelons que notre cadre de référence s'appuyait sur la supervision de stages et l'évaluation formative.

### **2.1 Les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial.**

Cet essai nous a permis d'en apprendre davantage sur les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs, dans le cadre des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. Nous constatons qu'une importance plus élevée est accordée aux rôles du superviseur qui l'amènent à agir auprès des stagiaires, qu'à ceux qui l'impliquent auprès des accompagnatrices et accompagnateurs terrain. Parmi les rôles du superviseur auprès des stagiaires, le rôle d'accompagnateur est celui qui est considéré le plus important par les enseignantes et les enseignants, suivi par le rôle de personne-ressource et, enfin, par celui de médiatrice ou de médiateur (Gervais, 2008). Parmi les trois rôles identifiés par Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), c'est celui de mentorat à l'égard des stagiaires qui semble le plus important pour les enseignantes et les enseignants. Rappelons que les deux autres rôles identifiés par ces auteurs sont celui de médiation entre l'université et le milieu scolaire et entre la ou le stagiaire et l'accompagnatrice ou

l'accompagnateur, ainsi que celui de ressource professionnelle auprès des membres de la triade (Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009).

Les données recueillies nous permettent également de constater qu'une variété de méthodes et d'outils est utilisée pour la cueillette d'informations quant aux progrès et difficultés des stagiaires (Borges et Séguin, 2013; Gervais et Desrosiers, 2005). La collecte d'informations au sujet des stagiaires figure d'ailleurs parmi les meilleures stratégies d'accompagnement offertes par les superviseurs de stage (Guillemette et Lapointe, 2011). Les méthodes qui impliquent la participation active des stagiaires semblent particulièrement populaires auprès des enseignantes et des enseignants. Ces données mettent en évidence les écrits de Guillemette et Lapointe (2011) ainsi que ceux de Morissette et Maheux (2007). Ainsi, les étudiantes et les étudiants sont reconnus comme les principaux acteurs de l'évaluation formative de leurs apprentissages. Il s'agit là de pratiques qui contribuent à faire du stage une expérience enrichissante, en amenant les stagiaires à devenir leur propre agent d'apprentissage (Hébert, 1996).

L'ensemble des méthodes et outils utilisé pour recueillir des informations au sujet des stagiaires cible principalement le savoir-faire et le savoir-être. En ce qui concerne les temps de l'intervention, les informations portent surtout sur l'intervention (le pendant) et l'après-intervention (Malo et Desrosiers, 2011). Rappelons que le pendant est lié aux perceptions et aux émotions des stagiaires lors de leurs interventions, tandis que l'après est lié à leurs appréciations, leurs adaptations et leurs transferts suite aux interventions.

Par ailleurs, les données confirment que la modalité de supervision de stage dans le cadre de ces programmes de formation est principalement indirecte, étant donné que les superviseurs de stage sont absents au moment de la pratique clinique des stagiaires (Bail et Le Mauff, 2008; Jouquan, 2010; Martineau, Girard et Boule, 2008; Pailhe, 2012; Petite, 2010). Quelques enseignantes et enseignants ont noté

l'utilisation de l'observation directe. Cependant, les commentaires ajoutés en marge du questionnaire indiquent que cette pratique est exceptionnelle.

Au sujet des sources de rétroaction dont bénéficient les stagiaires, nous apprenons que celles-ci sont variées. Ainsi, nous constatons que différents acteurs sont impliqués dans l'évaluation formative des stagiaires, que ce soit l'accompagnatrice ou l'accompagnateur, le superviseur, les stagiaires, les pairs, et plus rarement les responsables du milieu de stage. Le processus d'évaluation formative devrait, comme c'est le cas ici, engager à la fois l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant (Leroux, 2014). À la lumière du modèle proposé par Allal (2007), nous pouvons donc affirmer que les stratégies d'évaluation formative impliquent à la fois la régulation externe et la régulation interne des stagiaires. Selon Desrosiers (2009), la régulation interne est souhaitable, car la supervision des stagiaires est un processus qui devrait chercher à favoriser l'autoévaluation de ceux-ci (Desrosiers, 2009). De plus, la participation directe des stagiaires à la régulation de leurs apprentissages est cohérente avec la perspective constructiviste de l'apprentissage (Deaudelin, Desjardins, Dezutter, Thomas, Corriveau, Lavoie *et al.*, 2007; Leroux, 2014).

En ce qui concerne les différentes caractéristiques de la rétroaction proposées, nous constatons que la plupart de celles-ci sont perçues comme ayant une importance élevée ou très élevée. Cela nous permet d'affirmer que les caractéristiques d'une rétroaction efficace sont valorisées par les enseignantes et les enseignants (Brookhart, 2012). Rappelons qu'une rétroaction efficace est claire, précise et descriptive. Elle peut être comprise par l'étudiante ou l'étudiant et l'informe des prochaines étapes à franchir afin de s'améliorer (Brookhart, 2012). De plus, elle succède rapidement la tâche sur laquelle elle porte (Durand et Poirier, 2012). Cette dernière caractéristique s'est cependant vue accorder une importance moyenne ou faible, ce qui en fait la caractéristique jugée la moins importante. Nous pouvons toutefois nous demander si ce résultat reflète l'importance accordée à cette caractéristique par les enseignantes et les enseignants, ou s'il reflète plutôt la réalité inhérente aux contextes de l'observation

indirecte. Rappelons en effet que la supervision indirecte implique un *feedback* différé à partir des discussions avec les stagiaires quant à la situation clinique (Bail et Le Mauff, 2008; Jouquan, 2010; Martineau, Girard et Boule, 2008; Pailhe, 2012; Petite, 2010).

Quant à la fréquence de rétroaction, une majorité d'enseignantes et d'enseignants offrent habituellement de la rétroaction de façon hebdomadaire. Il semble que certains facteurs puissent cependant faire varier cette fréquence. Le facteur qui influence le plus la fréquence de la rétroaction est le stage (ex. stage 1, 2, 3...). D'autre part, nous constatons qu'il y a peu de variation de la fréquence de rétroaction en fonction des étapes du stage. Rappelons qu'il serait cependant souhaitable que les stratégies d'interventions tiennent compte des phases du stage (Hébert, 1996). Les résultats révèlent également très peu de variation de la fréquence de rétroaction en fonction des stagiaires. Bien que cette situation puisse être le reflet d'un souci d'équité de la part des superviseurs de stage, elle nous amène à rappeler la pertinence d'ajuster la fréquence de la rétroaction en fonction des étapes du stage et des besoins des étudiants. La compétence relative à une approche différenciée de la formation des stagiaires devrait d'ailleurs permettre au superviseur de s'adapter aux différents stagiaires et contextes de stage (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

Les résultats nous démontrent que la plupart des superviseurs ont recours à la rétroaction sous forme verbale et écrite. Notons que la rétroaction verbale est davantage utilisée que la rétroaction écrite. Par ailleurs, la rétroaction verbale est utilisée par tous à des fréquences variées, tandis que certains superviseurs n'utilisent jamais la rétroaction écrite. Ainsi, les superviseurs privilégient une rétroaction qui favorise l'interaction avec l'étudiante ou l'étudiant, ce qui est en accord avec les stratégies de rétroaction efficaces proposées par Brookhart (2010) et Leroux (2014).

Nous apprenons aussi que les formules pédagogiques utilisées le plus fréquemment sont le groupe de discussion, la résolution de problèmes et le jeu de rôle

(Dierkens, 2011; Guillemette et Gauthier, 2008). À l'opposé, nous constatons que l'exposé, le travail en équipe et la démonstration sont peu utilisés pour favoriser la progression des stagiaires (Chamberland, Lavoie et Marquis, 1995). Il s'agit pourtant d'instruments et de moyens qui peuvent être utilisés pour favoriser l'évaluation formative des stagiaires (Guillemette et Gauthier, 2008).

Les données nous révèlent que les actions les plus fréquemment entreprises par les enseignantes et les enseignants, suite à l'identification de difficultés chez la stagiaire ou le stagiaire, sont la discussion en dyade (le superviseur de stage et la/le stagiaire) et la discussion en triade (le superviseur de stage, la/le stagiaire et l'accompagnatrice/accompagnateur). Ces résultats confirment les propos de Fortin et Pharand (2005), à l'effet que la supervision s'exerce généralement selon deux formes d'interactions: la dyade et la triade. Par ailleurs, cela appuie l'importance de la compétence à travailler en dyade et en triade, soulevée par Lavoie et Garant (1995). Enfin, nous constatons que l'observation directe de la stagiaire ou du stagiaire est la formule pédagogique la moins fréquemment utilisée. Cette donnée est cohérente avec les informations précédentes recueillies au sujet des méthodes de cueillette de données, ainsi qu'avec le contexte de l'essai.

Ces données nous ont donc permis de répondre à notre 1<sup>er</sup> objectif spécifique de l'essai, soit d'identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs, dans le cadre des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. Le tableau 26 résume ces stratégies.

Tableau 26  
Les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial

---

Les stratégies d'évaluation formative utilisées:

- impliquent une variété de méthodes et d'outils de cueillette d'informations;
  - favorisent la participation active des stagiaires;
  - impliquent une modalité de supervision de stage indirecte;
  - privilégient le rôle d'accompagnateur du superviseur de stage;
  - portent principalement sur le savoir-faire et le savoir-être des stagiaires;
  - concernent l'intervention (le pendant) et l'après-intervention;
  - impliquent des sources de rétroaction variées;
  - accordent de l'importance aux caractéristiques d'une rétroaction efficace (descriptive, claire, précise);
  - se traduisent par une rétroaction sous forme verbale et/ou écrite;
  - sont transmises par le biais d'une rétroaction hebdomadaire;
  - privilégient l'utilisation du groupe de discussion, de la résolution de problème et du jeu de rôle;
  - privilégient la discussion en dyade (le superviseur de stage et la/le stagiaire) et la discussion en triade (le superviseur de stage, la/le stagiaire et l'accompagnatrice/accompagnateur).
- 

## **2.2 Les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial.**

Les résultats nous permettent d'identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les enseignantes et les enseignants. Les données nous indiquent entre autres que la discussion en triade et la discussion en dyade, surtout avec la ou le stagiaire, mais également avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur, sont les méthodes de cueillette d'informations perçues comme étant les plus efficaces. Il est intéressant de noter que les données manquantes sont très importantes quant à l'efficacité des diverses méthodes de cueillette de données proposées. Cela nous amène à penser que les enseignantes et les enseignants se sont prononcés uniquement sur l'efficacité des méthodes qu'ils utilisent eux-mêmes.



Quant à l'efficacité des outils de cueillette d'informations, nous constatons que les outils perçus comme étant les plus efficaces sont ceux qui sont utilisés le plus fréquemment par les enseignantes et les enseignants. En fait, l'efficacité des outils suit exactement le même ordre que la fréquence d'utilisation de ces outils. Cela nous incite à penser que les moyens perçus comme étant les plus efficaces sont ceux qui sont le plus souvent mis en application.

Parmi les types de rétroaction, la formulation constructive est perçue comme ayant l'impact le plus élevé sur le développement des compétences des stagiaires, suivi par la formulation positive et, enfin, par la formulation négative. Rappelons que la rétroaction constructive est souvent présentée sous forme de suggestion et qu'elle suscite le dialogue ainsi que l'approfondissement des connaissances (Durand et Poirier, 2012). L'importance accordée à la formulation constructive dans les résultats rejoint Guillemette et Lapointe (2011) qui soulèvent la nécessité de suggérer des pistes concrètes et précises pour favoriser le développement des compétences.

Au niveau de l'impact des diverses pratiques du superviseur de stage sur le développement des compétences des stagiaires, nous constatons que les pratiques les plus aidantes selon Guillemette et Lapointe (2011) sont celles qui sont perçues comme étant les plus efficaces par les enseignantes et les enseignants. Rappelons qu'il s'agit des stratégies entourant l'accueil des stagiaires, l'encouragement de leur créativité, la collecte d'informations à leur sujet, l'accompagnement de l'analyse des pratiques, l'évaluation des stagiaires et la collaboration (Guillemette et Lapointe, 2011). Les données nous indiquent également que les pratiques qui suscitent le questionnement et la réflexion des stagiaires sont généralement considérées comme ayant un impact important. Celles-ci figurent d'ailleurs parmi les meilleures stratégies d'accompagnement offertes par les superviseurs de stage, telles que la stratégie d'accompagnement de la réflexion sur l'action proposée par Van Nieuwenhoven et Labeau (2010), et l'accompagnement de l'analyse des pratiques présenté par Guillemette et Lapointe (2011). De leur côté, les pratiques qui positionnent le superviseur de stage comme expert, soit par ses actions ou encore par son opinion sur

les interventions des stagiaires, suscitent des opinions plus variées. Nous observons le même phénomène pour la pratique consistant à favoriser des échanges d'égal à égal avec les stagiaires. Cela nous amène à penser que la question de l'autorité au sein de la relation superviseur et stagiaire est complexe et qu'elle divise les superviseurs.

Toutes les enseignantes et tous les enseignants qui ont participé à l'essai considèrent que les qualités du superviseur proposées dans le questionnaire ont un impact moyen à très élevé sur l'efficacité des interventions. La disponibilité, les habiletés de communication, le respect, la compréhension, l'écoute, la facilité d'accès et l'ouverture d'esprit sont les qualités perçues comme ayant l'impact le plus important sur l'efficacité des interventions auprès des stagiaires. Rappelons que ces qualités, décrites antérieurement dans le cadre de référence, sont essentielles à l'établissement d'un climat de confiance et contribuent à ce que les stagiaires se sentent à l'aise avec le superviseur de stage (Hébert, 1996; Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005). Dans le cas contraire, nous savons qu'une attitude défensive de la part des stagiaires contribue à une non-réceptivité aux rétroactions, ce qui nuit considérablement à leurs apprentissages (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005). Nous pouvons donc en déduire que les superviseurs misent sur leur relation personnelle et professionnelle avec les stagiaires. Il s'agit là d'un moyen clé qui favorise la réussite des stagiaires, selon Borges et Séguin (2013).

À la lumière des résultats, nous pouvons affirmer que les enseignantes et les enseignants démontrent et/ou accordent de l'importance aux compétences attendues chez le superviseur de stage selon Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008). Rappelons que ces auteurs ont identifié cinq catégories de compétences attendues chez le superviseur de stage. Ainsi, la compétence relative à une approche différenciée de la formation des stagiaires, la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire, la compétence relative à une approche intégrative de la formation des stagiaires, la compétence relative au climat

d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage, ainsi que la compétence relative à la collaboration sont valorisées (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008).

Une majorité d'enseignantes et d'enseignants estiment que le bilan mi-stage, pendant le stage, constitue le moment clé de l'évaluation formative en stage. Ce moment correspond à l'étape de l'analyse (Hébert, 1996; Villeneuve, 1994) et constitue le cœur du déroulement de l'accompagnement (Houde, 1995). Rappelons que les cinq moments clés relevés par Dierkens (2011) sont l'encadrement de la préparation du stage, l'observation sur le terrain avec rétroaction immédiate, le bilan critérié, l'adaptation des activités d'apprentissage et l'évaluation certificative de fin d'année.

Ces données nous ont donc permis de répondre à notre 2<sup>e</sup> objectif spécifique de l'essai, soit d'identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. Le tableau 27 résume ces stratégies.

Tableau 27

Les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial.

---

Les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires:

- privilégient une cueillette de données à travers la discussion en triade et la discussion en dyade;
  - privilégient une rétroaction constructive;
  - suscitent le questionnement et la réflexion des stagiaires;
  - exigent la disponibilité, les habiletés de communication, le respect, la compréhension, l'écoute, la facilité d'accès et l'ouverture d'esprit du superviseur de stage;
  - valorisent la compétence relative à une approche différenciée de la formation des stagiaires, la compétence relative au développement des compétences professionnelles du stagiaire, la compétence relative à une approche intégrative de la formation des stagiaires, la compétence relative au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage, ainsi que la compétence relative à la collaboration;
  - estiment que le bilan mi-stage (pendant le stage) constitue le moment clé de l'évaluation formative en stage.
- 

### **2.3 Le portrait des pratiques des superviseurs en matière d'évaluation formative des stages sans observation directe de stagiaires au collégial.**

À la lumière de ces données, nous sommes en mesure de constater que dans le contexte de ces programmes, la modalité de supervision est généralement indirecte puisque les superviseurs de stage sont absents au moment de la pratique clinique des stagiaires et qu'ils offrent du *feedback* différé à partir des discussions avec les stagiaires (Bail et Le Mauff, 2008; Jouquan, 2010; Martineau, Girard et Boule, 2008; Pailhe, 2012; Petite, 2010). Rappelons que selon Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), les superviseurs estiment qu'un encadrement efficace repose notamment sur l'observation des stagiaires. La supervision indirecte peut donc présenter un défi à relever pour les superviseurs dans le cadre de ces programmes techniques. Dans ce contexte, la régulation est donc différée (Allal, 2007), c'est-à-dire qu'elle n'est pas fournie immédiatement après le déroulement de l'activité.

Nous constatons que la supervision prend la forme d'encadrement individuelle et collective lorsqu'on réunit des stagiaires qui font leur stage dans des milieux différents (Fortin, 1984; Gagnon, 1987). Rappelons que ces formes d'encadrement sont complémentaires et qu'il est souhaitable que les stagiaires puissent bénéficier de celles-ci (Fortin, 1984). Toutefois, les résultats nous indiquent que dans le cadre des stages de deuxième année, la supervision des stagiaires se réalise davantage sous forme d'encadrement collectif, plutôt qu'individuel (Fortin, 1984; Gagnon, 1987).

En ce qui concerne la formation, les résultats nous indiquent que la plupart des enseignantes et des enseignants ont participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur l'évaluation, tandis que seulement la moitié de ceux-ci ont eu des formations sur la supervision des stages. Rappelons que bien que la formation des enseignantes et des enseignants, qui assument un rôle de superviseur de stage semble essentielle, celle-ci ne s'avère pas obligatoire (Desbiens et Spallanzani, 2013; Jacques, 2007). Il semble également que ce type de formation soit rarement disponible (Jacques, 2007). Nous pouvons donc penser que les données recueillies sont le reflet de cette réalité, plutôt que d'un manque d'intérêt des enseignantes et des enseignants à se former à la supervision de stage.

Ces données nous ont donc permis de répondre au 3<sup>e</sup> objectif de l'essai soit d'établir un portrait des pratiques des superviseurs en matière d'évaluation formative des stages sans observation directe de stagiaires au collégial. Le tableau 28 résume ces pratiques.

Tableau 28

Le portrait des pratiques des superviseurs en matière d'évaluation formative des stages sans observation directe de stagiaires au collégial

---

Les pratiques des superviseurs de stage:

- impliquent une modalité de supervision indirecte;
  - impliquent une régulation différée;
  - se réalisent sous forme d'encadrement individuel et collectif;
  - s'appuient sur des formations et/ou ateliers de perfectionnement portant sur l'évaluation;
-



## CONCLUSION

Les stages contribuent de façon importante au développement des compétences des stagiaires dans les programmes techniques de niveau collégial. Malgré la richesse qu'ils peuvent représenter, les stages comportent des défis importants pour les superviseurs de stagiaires. L'évaluation formative lors de la supervision figure parmi ceux-ci. Le thème de cet essai est l'évaluation formative dans le cadre de stages sans observation directe des stagiaires.

Le chapitre de la problématique a exposé le contexte de l'essai, soit celui des stages en formation technique au collégial. Les difficultés reliées à l'encadrement des stagiaires, à la formation des superviseurs de stage, de même qu'à l'évaluation en stage ont été soulevées. La question générale à l'origine de l'essai est la suivante: quelles sont les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre des stages sans observation directe des stagiaires au niveau collégial?

À partir de cette question, nous avons identifié deux concepts importants, soit la supervision de stages et l'évaluation formative, qui ont été présentés dans le chapitre du cadre de référence. Nous retenons que la supervision de stage est un processus qui se déroule en quelques étapes et qui s'exerce généralement sous deux formes d'interactions: la dyade et la triade. La supervision directe et la supervision indirecte sont deux modalités de supervision qui peuvent être utilisées, selon le contexte de stage. Nous avons présenté des qualités importantes que les enseignantes et les enseignants doivent démontrer lorsqu'ils assument le rôle de superviseur de stage. Les notions d'accompagnement et d'encadrement ont ensuite été expliquées. Au sujet du concept d'évaluation formative, nous avons présenté quelques définitions et avons présenté cinq distinctions relatives à la régulation. La rétroaction a ensuite été abordée et des stratégies d'évaluation formative pour une rétroaction efficace ont été présentées. À la fin de ce chapitre, nous avons présenté les trois objectifs spécifiques

de l'essai: 1) identifier les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseurs dans le cadre de stages sans observation directe de stagiaires au collégial; 2) identifier les stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseurs, dans la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial; 3) établir un portrait des pratiques d'évaluation formative utilisées par des superviseurs lors de la supervision de stages sans observation directe de stagiaires au collégial.

Une approche méthodologique quantitative descriptive a été retenue pour la réalisation de cet essai. Notre questionnaire, validé par un groupe d'experts, a été distribué à l'hiver 2014 au sein des programmes TÉS, TID et TTS, dans les collèges francophones de la région de Montréal. Grâce à un taux de participation de 33,7%, nous avons pu en apprendre davantage sur le sujet ciblé. La méthodologie retenue nous a donc permis de répondre aux trois objectifs spécifiques de l'essai.

La présentation des résultats a fait l'objet du chapitre suivant. Grâce aux réponses obtenues à notre questionnaire, nous avons appris que les principales méthodes de cueillette d'informations utilisées par les enseignantes et les enseignants sont la discussion en dyade (superviseur de stage et stagiaire) et la discussion entre stagiaires lors de rencontres de supervision collective. Par ailleurs, les méthodes de cueillette d'informations perçues comme étant les plus efficaces sont la discussion en triade et la discussion en dyade (superviseur et stagiaire). Nous avons également appris que le journal de bord, la grille d'évaluation descriptive et la grille d'autoévaluation sont les outils les plus utilisés par les enseignantes et les enseignants pour recueillir de l'information quant aux stagiaires. Le journal de bord figure d'ailleurs parmi les outils proposés par Leroux (2014) dans le cadre de l'évaluation formative formelle. Rappelons également que la grille d'évaluation descriptive constitue un des outils d'évaluation formative les plus appropriés selon Scallon (1988). Les enseignantes et les enseignants considèrent que la grille d'évaluation descriptive, le journal de bord et la grille d'autoévaluation sont les outils les plus efficaces pour la cueillette d'informations. Les informations recueillies au sujet des



stagiaires portent principalement sur leur savoir-faire et leur savoir-être, et elles s'intéressent surtout à l'intervention et à l'après-intervention.

En ce qui concerne la rétroaction, les enseignantes et les enseignants considèrent qu'elle doit être claire, précise et descriptive. Elle doit aussi indiquer aux stagiaires la façon d'améliorer leurs habiletés dans la situation actuelle de même que dans une situation future. Les résultats nous ont informée que la plupart des enseignantes et des enseignants sont en mesure d'offrir de la rétroaction aux stagiaires sur une base hebdomadaire et que cette fréquence peut varier selon les stages. Les enseignantes et les enseignants fournissent la rétroaction sous forme écrite et verbale. Ils considèrent la formulation constructive est le type de rétroaction qui a le plus d'impact sur le développement des compétences des stagiaires. Les résultats obtenus nous apprennent que les stagiaires bénéficient de sources multiples et variées de rétroaction.

Les qualités des enseignantes et des enseignants qui sont perçues comme ayant le plus d'impact sur l'efficacité de leurs interventions auprès des stagiaires sont la disponibilité, les habiletés de communication, le respect, la compréhension et l'écoute. Les résultats nous ont également appris que la formule pédagogique la plus utilisée par les enseignantes et les enseignants pour favoriser la progression des stagiaires est le groupe de discussion et que le bilan mi-stage constitue le moment clé de l'évaluation formative selon la plupart d'entre eux.

L'évaluation formative constitue un défi important, particulièrement dans le contexte de la supervision sans observation directe des stagiaires. Notre réflexion à ce sujet nous a permis, en prenant appui sur la recension d'écrits, d'en apprendre davantage sur les stratégies mises en œuvre par les superviseurs de stage.

Les résultats obtenus dans le cadre de cet essai nous permettent de conclure que l'évaluation formative occupe une place importante dans le cadre des stages et que le rôle d'accompagnateur assumé par les enseignantes et les enseignants est perçu comme étant le plus important. L'évaluation formative se réalise à l'aide de méthodes

et d'outils variés, par lesquels une attention particulière est portée au savoir-faire et au savoir-être des stagiaires. On constate aussi que la supervision s'exerce selon deux formes d'interactions, la dyade et la triade, et que l'encadrement des stagiaires se réalise de façon individuelle et collective.

En ce qui concerne les stratégies d'évaluation formative jugées les plus efficaces, on retient la discussion en dyade et en triade, la rétroaction sous forme constructive, de même que les stratégies qui favorisent le questionnement et la réflexion des stagiaires. La relation de confiance entre le superviseur et les stagiaires occupe une place importante. Enfin, le bilan mi-stage est considéré comme le moment clé de l'évaluation formative en stage.

Bien que des résultats intéressants aient été obtenus à l'aide du questionnaire, nous avons identifié certaines limites inhérentes à cet essai. La validation du questionnaire nous a permis de nous assurer de la clarté, de la cohérence et de la pertinence des énoncés. Par contre, le choix du groupe d'experts pourrait avoir eu un impact sur ce processus. En effet, étant donné que les experts consultés sont des enseignantes et des enseignants du département dont est issue la chercheuse, il est possible que des références communes quant à la réalité et à l'organisation de la supervision de stage puissent avoir facilité la compréhension des questions. Du même coup, certaines ambiguïtés qui auraient peut-être été susceptibles d'être décelées par d'autres sont peut-être passées inaperçues.

Une seconde limite concerne la désirabilité sociale. À cet égard, Savoie-Zajc (2009) soulève la possibilité que les participantes et les participants soient animés par l'envie de faire bonne impression auprès de la chercheuse ou du chercheur. Dans le cadre de cet essai, nous croyons toutefois que ce biais a été minimisé par l'attention portée à la formulation des questions, de même que par les mesures visant à préserver la confidentialité des données.

D'autre part, une troisième limite peut être identifiée. Celle-ci est reliée au petit nombre de participants qui ont participé à cet essai avec une approche de type quantitative et au fait qu'il n'y a donc pas eu d'analyses plus approfondies qui ont été faites pour vérifier la validité et la fidélité du questionnaire.

Malgré que les réponses obtenues par le biais du questionnaire nous aient permis de récolter des informations concernant l'évaluation formative dans le cadre de la supervision de stage, il n'en demeure pas moins qu'un contact direct avec les enseignantes et les enseignants nous permettrait d'accéder à plus de détails quant à ce sujet. Une recherche qualitative effectuée à l'aide d'entrevues auprès d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui font de la supervision directe et auprès d'un autre groupe d'enseignantes et d'enseignants qui font de la supervision indirecte, pourrait permettre de mettre en lumière les différences entre ces deux réalités quant au choix de stratégies d'évaluation formative, ainsi qu'aux avantages et limites de chacune. Finalement, d'autres travaux pourraient mener à l'élaboration d'outils d'évaluation formative concrets, adaptés à la supervision de stage indirecte. Étant donné que cet essai porte spécifiquement sur les stages sans observation directe, il serait particulièrement intéressant de connaître l'opinion des enseignantes et des enseignants quant à l'efficacité de l'observation directe lors de la supervision de stage.



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (1978). *Stratégies d'évaluation formative: conceptions psychopédagogiques et modalités d'application*. Neuchâtel : Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques.
- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal, et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.7-23). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Bail, P. et Le Mauff, P. (2008). Comment réussir une évaluation formative des compétences des internes en étant centrés sur leurs processus cognitifs d'apprentissage? *Exercer, la revue française de médecine générale*, 19(83), 104-110.
- Baldini, S. et Zoellig, N. (2010). *Étude comparative des interventions de régulation interactive en contexte sportif extrascolaire et en contexte scolaire*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Genève, Genève.
- Balleux, A. et Gagnon, C. (2011). L'accompagnement dans la transition entre l'exercice d'un métier et son enseignement. In F. Lacourse, S. Martineau, et T. Nault (dir.), *Profession enseignante. Démarches et soutien à l'insertion professionnelle* (p.153-166). Anjou: Les Éditions CEC.
- Barbès, P. (2001). *Je mène ma supervision*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Bélaïr, L. M. (2007). Défis et obstacles dans l'évaluation des compétences professionnelles, In L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel (dir.), *Les compétences professionnelles en enseignement et en évaluation* (p.181-191). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bélaïr, L. M. (2014). Évaluer ce qu'ils ont appris. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.354-380). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

- Blais, A. et Durand, C. (2010). Le sondage. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p. 445-487). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Borges, C. et Séguin, C. (2013). Le soutien aux stagiaires en difficulté en formation initiale en éducation physique et à la santé. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani, et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.147-178). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boudreault, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. In M. Boutet, et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.5-30). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Bourget, L. (1986). *La richesse éducative des stages. Rapport de recherche sur les stages de quatre programmes professionnels*. Québec : Commission de l'enseignement professionnel.
- Boutet, F. (2011). Préface: La progression des stagiaires en enseignement. In F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.VII-IX). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade, In M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p.81-94). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p.235-251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutin, G. et Camaraine, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire. Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Éditions Nouvelles AMS.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, États-Unis: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookhart, S. M. (2010). *La rétroaction efficace: des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal: Chenelière éducation.

- Brookhart, S. M. (2012). *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage* (Adapt. par B. Svenningsen). Montréal : Chenelière éducation.
- Campanale, F. (2007). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.191-206). Bruxelles: De Boeck et Larcier.
- Campeau, D. (1987). Introduction. In C. Gagnon (dir.), *Le stage comme formule pédagogique* (p.7-16). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Performa.
- Cégep Sorel-Tracy (2011). *Cahier de programme. Techniques d'éducation spécialisée*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.
- Cégep Sorel-Tracy (2013a). *Techniques d'éducation spécialisée. Guide de stage 1: Observation et initiation*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.
- Cégep Sorel-Tracy (2013b). *Techniques d'éducation spécialisée. Guide de stage 2: Animation et intervention*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.
- Cégep Sorel-Tracy (2013c). *Techniques d'éducation spécialisée. Guide de stage 3: Intervention et intégration*. Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *Vingt formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chapados, C. et Fecteau, L. (2007). L'acquisition et l'intégration des compétences cliniques. In L. St-Pierre (dir.), *Se former pour mieux superviser en sciences infirmières* (p. 94-104). Montréal : Beauchemin, Chenelière Éducation.
- Charbonneau, J., Samson, G. et Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, XLII(1), 95-112.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (dir.) (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Daelmans, H. E. M., Overmeer, R. M., Van der Hem-Stokroos, H. H., Scherpbier, A. J. J. A., Stehouwer, C. D. A. et Van der Vleuten, C. P. M. (2006). In-training assessment: qualitative study of effects on supervision and feedback in an undergraduate clinical rotation. *Medical Education*, 40, 51-58.

- Davies, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Montréal : Chenelière éducation.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J. *et al.* (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire : analyse de pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10 (1), 27-45.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J. *et al.* (2007). *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des élèves: l'importance des processus de régulation*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- De Ketele, J-M., Gerard, F. et Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires. *Éducatives*, 12, 33-37.
- Delisle, S. et Cantin, G. (1994). *Évaluation en stage : un modèle de grilles*. Saint-Jérôme : Cégep de Saint-Jérôme. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.cdc.qc.ca/parea/702815-delisle-cantin>>.
- Desbiens, J-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, XXXVII(1), 6-25.
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (dir.) (2012). *J'ai mal à mon stage. Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J-F. et Spallanzani, C. (2012). Évaluer. À la recherche d'un regard équilibré sur le développement du stagiaire. In J-F., Desbiens, C., Borges et C., Spallanzani (dir.), *J'ai mal à mon stage : problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (p.29-37). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J-F. et Spallanzani, C. (2013). Réflexions soulevées par l'analyse de quelques parcours accidentés d'étudiants en formation pratique à l'enseignement. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.63-87). Québec : Presses de l'Université du Québec.



- Desrosiers, F. (2009). *Étude des pratiques de supervision de stage dans un programme par compétences en soins infirmiers au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. In F. Guillemette, F. et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.35-68). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à l'évaluation des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Éditions Marcel Didier (1<sup>ère</sup> éd. 2006).
- Durand, M.-J. et Poirier, S. (2012). La recherche collaborative au service du développement professionnel en ligne. *Éducation et francophonie*, 40(1), 119-137.
- Fédération des cégeps (2013). *Formation technique*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.fedecegeps.qc.ca/cegeps/formation-techniques>>. Consulté le 9 janvier 2013.
- Fontaine, F. (1989). «Évaluer ? Mesurer?». In F. Fontaine (dir.), *Dossier sur l'évaluation* (p.5-9). Montréal : Université de Montréal, Service pédagogique.
- Fortin, M-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Chenelière Éducation (1<sup>re</sup> éd. 2006).
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal : Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques.
- Fortin, T. et Pharand, J. (2005). La communication à l'avant-scène. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p.13-18). Montréal : Guérin.
- Gagnon, C. (dir) (1987). *Le stage comme formule pédagogique*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Performa.
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel. Perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile: regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.117-146). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, R. et Saint-Onge, M. (1980). *L'évaluation formative. Planification et instrumentation : dossier de l'animateur* (Volume 5). Sorel-Tracy : Cégep Sorel-Tracy. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.

- Gavant, C. (2014). *Analyse des pratiques d'évaluation formative chez le personnel enseignant du collégial en technologies radiologiques*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Gerard, F-M. (2008). *Évaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Le rôle des superviseurs. In M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.91-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (p.152-175). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 263-282.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Giroux, L. (2000). *Enquête auprès des premiers diplômés et diplômées du baccalauréat en enseignement secondaire*. Étude commanditée par la Table MEQ – Universités. Québec : Bureau du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle de l'Université du Québec.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gouvernement du Canada (2010). *Énoncé de politique des trois Conseils: Éthique de la recherche avec des êtres humains*. Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada, Instituts de recherche en santé du Canada. Document téléaccessible à l'adresse <[http://ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC\\_2\\_FINAL\\_Web.pdf](http://ethique.gc.ca/pdf/fra/eptc2/EPTC_2_FINAL_Web.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/formation_ens.pdf)>.

- Gouvernement du Québec (2002a). *Élaboration des programmes d'études techniques. Cadre général, cadre technique*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/guideProgramme/cadregeneraltechniqueFTbasse.pdf](http://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/cadregeneraltechniqueFTbasse.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2002b). *Guide de conception et de production d'un programme d'études techniques*. Québec : Ministère de l'éducation. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/guideProgramme/GuideConceptionProduction\\_FT.pdf](http://www.inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/guideProgramme/GuideConceptionProduction_FT.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2007). *État de situation des programmes d'études professionnelles et techniques*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Document téléaccessible à l'adresse <[http://inforoutefpt.org/ministere\\_docs/adminInfo/EtatSituationProgEtuPT.pdf](http://inforoutefpt.org/ministere_docs/adminInfo/EtatSituationProgEtuPT.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec un aperçu*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction générale de la formation professionnelle et technique, Direction générale des publications gouvernementales. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT\\_FC/Formation\\_professionnelle\\_technique/LaFPTAuQuebec\\_UnApercu\\_200\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Formation_professionnelle_technique/LaFPTAuQuebec_UnApercu_200_f.pdf)>.
- Gouvernement du Québec (2013). Québec : Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.mesrst.gouv.qc.ca/commun/formation-collegiale/>>.
- Gouvernement du Québec (s.d). *Programme Techniques d'éducation spécialisée*. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.inforoutefpt.org/progColDet.aspx?prog=366&sanction=1>>. Consulté le 18 août 2013.
- Guillemette, F. et Gauthier, C. (2008). La pratique réflexive: condition essentielle au développement des compétences en stage. In M. Boutet, et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p.127-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillemette, F. et Lapointe, J-R. (2011). L'autoformation du stagiaire. In F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.5-33). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Hébert, É. (1996). *Le stage. Instrument d'apprentissage*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Hivon, R. (1993). *L'évaluation des apprentissages : réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.) (p.35-62). St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (1<sup>re</sup> éd. 2000).
- Houde, R. (1995). *Des mentors pour la relève*. Montréal : Éditions du Méridien.
- Houle, D., Ménard, L. et Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 11(4), 10-15.
- Howe, R. (1991). Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante. *Pédagogie collégiale*, 4(4), 8-13.
- Howe, R. et Ménard, L. (1993). Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages. *Pédagogie collégiale*, 6(3), 36-40.
- Jacques, A. (2007). *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Jouquan, J. (2010). La minute du superviseur. *Pédagogie médicale*, 11(1), 71-72.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd.). St-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique (1<sup>re</sup> éd. 2000).
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, XLII(3), 31-49.
- Laveault, D. (2000). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Ottawa : Université d'Ottawa, Faculté d'éducation.
- Laveault, D. (2007). De la «régulation» au «réglage» : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.207-234). Bruxelles : De Boeck et Larcier.
- Lavoie, M. et Garant, C. (1995). Les stages d'enseignement comme lieu privilégié de partenariat école et université. *Bulletin AMQ*, 1, 32-49.

- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'Éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin éditeur (1<sup>re</sup> éd. 1988).
- Lepage, M. et Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté : parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31-53.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2013). Défis de la concertation entre le superviseur universitaire et l'enseignant associé dans l'accompagnement de stagiaires en difficulté. In J.-F. Desbiens, C. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p.23-43). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Leroux, J. L. (1999). *Proposition pour fixer un seuil de réussite dans l'évaluation des compétences lors d'un stage*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Leroux, J. L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport de recherche PAREA. Saint-Hyacinthe : Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. In L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.329-353). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Leroux, J. L. et Bigras, N. (2003). *L'évaluation des compétences : une réalité accessible dans nos collèges*. Saint-Hyacinthe: Cégep de Saint-Hyacinthe. Regroupement des collèges Performa.
- L'Hostie, M., Cody, N., Monney, N., Laurin, N. et Belzil, S. (2011). In F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.69-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. In E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p.103-124). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, XXXVIII(2), 78-95.

- Malo, A. et Desrosiers, P. (2011). Un dispositif visant à soutenir la pratique réflexive en stage. In F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.69-92). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Martineau, B., Girard, G. et Boule, R. (2008). Interventions en supervision directe pour développer la compétence du résident : une recherche qualitative. *Pédagogie médicale*, 9(1), 19-31.
- Matteau, P. (1987). Éléments à considérer pour organiser un stage. In C. Gagnon (dir.), *Le stage comme formule pédagogique* (n.p.). Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Performa.
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données quantitatives* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : De Boeck (1<sup>re</sup> éd. 1991).
- Montpetit, J. (2006). *L'accompagnement des stagiaires au premier stage du programme collégial de techniques d'éducation spécialisée selon le point de vue de la triade de formation*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Morissette, D. (1993). *Les examens de rendement scolaire* (3<sup>e</sup> éd.). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval (1<sup>re</sup> éd. 1979).
- Morissette, D. (1996). *Guide pratique évaluation sommative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Morissette, J. et Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Mottier Lopez, L. (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- Nicol, D. J. et Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

- Ouellet, S., Pache, A. et Portelance, L. (2008). L'encadrement, l'évaluation et la concertation au service de la formation des stagiaires en enseignement. In L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement* (p.57-77). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pailhe, É. (2012). *Avantages et inconvénients de la supervision directe avec enregistrement vidéo pour la formation des internes en médecine générale à la communication: enquête qualitative auprès de maîtres de stage*. Thèse de doctorat en médecine, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Paquay, L., Defêche, N. et Dufays, J.L. (2002). Comment concilier évaluation formative et évaluation certificative? Quels apports de l'apprenant? In Paquay, L., Carlier, G., Collès, L. et Huynen, A.M. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p.85-95). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Pepel P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique?* Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?* Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation et Service de la recherche sociologique. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1994/1994\\_02.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_02.html)>.
- Petite, É. (2010). *Obstacles à la supervision indirecte à la SASPAS à Grenoble: identification par les maîtres de stages et perspectives d'amélioration*. Thèse de doctorat en médecine, Université Joseph Fourier, Grenoble.
- Pharand, D. (1992). *Identification des comportements des enseignantes de soins infirmiers en regard de la démarche d'évaluation formative en milieu clinique*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs. Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. In F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p.121-141). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Raucent, B. Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck.
- Richard, J-F. (2004). *L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage*. Frédéricton : Ministère de l'éducation.
- Rivard, M-C., Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009). La triade une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Robidas, G. et Fredette, J. C. (1984). *Grilles d'évaluation formative et sommative des habiletés d'exécution dans différents profils de l'enseignement professionnel*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.
- Robillard, M. (1989). L'observation au service de l'évaluation formative. *Québec français*, 73, 29-30. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/45271ac>>.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *Distances*, 4(4), 45-74.
- Rousseau, N. (2005). *Se former pour mieux superviser*. Montréal : Guérin.
- Rousseau, N., St-Pierre, L., Deslandes, R., Dufresne, M. et Vézina, C. (2005). La supervision de stages en adaptation scolaire: perceptions des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. In N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p.19-34). Montréal : Guérin.
- Sanche, G., Audétat, M.C. et Laurin, S. (2014). L'évaluation formative. Pourquoi et comment? *Le médecin du Québec*, 10, 71-73.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5<sup>e</sup> éd.) (p.337-360). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec (1<sup>re</sup> éd. 1984).
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.



- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Séguin, S. P., Parent, C. et Burelle, R. (1993). Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants. In R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation* (p.137-160). Sherbrooke: Édition du CRP.
- Serres, G. (2009). Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires. *Éducation et francophonie*, 37(1), 107-120.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière éducation.
- Tardif, J. (2007). La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement «prescriptive». In L. Allal et L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p.25-44). Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Trottier, D. (1990). Les solutions miracles n'existent (peut-être) pas. *Pédagogie collégiale*, 4(2), 11-15.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeuu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie* , 38(2), 39-59.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. In B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant? Quels dispositifs? Quelles mises en œuvre?* (p. 443-470). Bruxelles: De Boeck Université.



**ANNEXE A**  
**COMPÉTENCES DU PROGRAMME**  
**TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE**  
**(FORMATION SPÉCIFIQUE)**



- 019N Analyser la fonction de travail de technicienne et de technicien en éducation spécialisée
- 019P Rechercher des ressources et des services dans la communauté
- 019Q Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail
- 019R Examiner des problématiques d'adaptation biopsychosociale
- 019S Relever des renseignements relatifs aux comportements d'une personne
- 019T Élaborer des activités de développement et des outils cliniques
- 019U Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne
- 019V Porter assistance à une personne ayant besoin de soins
- 019W Associer des approches, des objectifs et des techniques d'intervention à des problématiques d'adaptation
- 019X Adopter une conduite professionnelle conforme à l'éthique de la profession
- 019Y Établir une relation d'aide
- 019Z Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle
- 01A0 Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques
- 01A1 Animer des groupes de clientèles et des équipes de travail
- 01A2 Effectuer des interventions auprès de personnes âgées en perte d'autonomie
- 01A4 Protéger son intégrité personnelle
- 01A5 Analyser les relations entre des phénomènes sociaux et des problématiques d'adaptation
- 01A6 Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes présentant des troubles de santé mentale et de toxicomanie
- 01A7 Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et des problématiques de violence
- 01A8 Élaborer un plan d'intervention

- 01A9 Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles et ethniques
- 01AA Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle
- 01AB Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise
- 01AC Concevoir et exécuter un projet intégré d'interventions
- 046T Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage
- 046U Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation

**ANNEXE B**  
**QUESTIONNAIRE VERSION PRÉLIMINAIRE**





## **Version préliminaire**

### QUESTIONNAIRE

#### **SECTION 1: LES STAGES DANS LE CADRE DE VOTRE PROGRAMME DE FORMATION**

1. Le programme dans lequel vous enseignez comporte combien de stages? \_\_\_\_\_

2. Indiquez par un X à **quels moments** se déroulent les stages dans ce programme de formation:

1ère année		2ème année		3ème année	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6

3. Indiquez par un X les stages que **vous avez déjà supervisés** dans ce programme de formation:

1ère année		2ème année		3ème année	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6

4. Supervisez-vous actuellement des stages à **la session hiver 2014** dans ce programme de formation?

oui

non (passez à la question 6)

5. Indiquez par un X les stages que vous supervisez **actuellement** dans ce programme de formation:

1ère année		2ème année		3ème année	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6

6. Si vous ne supervisez pas de stage actuellement, à quel moment avez-vous supervisé un stage pour la **dernière fois**?

Automne 2013

Année scolaire 2012-2013

Année scolaire 2011-2012

Année scolaire 2010-2011

Année scolaire 2009-2010 et -

7. Dans le cadre de votre programme de formation, est-ce que les superviseuses et superviseurs **observent directement** les stagiaires en action dans leur milieu de stage?

oui

non (passez à la question #9)

autre précisez: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. À **combien d'occasions** les superviseuses et superviseurs observent-ils directement le stagiaire en action dans son milieu au cours du stage?

1

2

3

4 et +

autre précisez: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Nous aimerions connaître certaines informations au sujet de chacun des stages de votre programme de formation. Veuillez svp **indiquer le chiffre approprié** vis-à-vis chacun des stages.

	1ère année		2ième année		3ième année	
	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
9. <b>Nombre de visites de la superviseuse ou du superviseur</b> prévu dans le milieu de stage pour chacun des stages de votre formation.						
10. <b>Nombre de rencontres de supervision individuelles</b> prévu avec les stagiaires pour chacun des stages de votre formation (autres que lors des visites dans le milieu de stage).						
11. <b>Nombre de rencontres de supervision collectives</b> prévu (aussi appelées <i>séminaires</i> ou <i>supervisions de groupe</i> ) pour chacun des stages de votre formation.						

## SECTION 2: L'ÉVALUATION FORMATIVE LORS DE LA SUPERVISION DE STAGE

Nous aimerions connaître votre opinion quant à **l'importance que vous accordez à chacun des rôles** suivants de la superviseuse et du superviseur de stage. Veuillez, SVP, encercler le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement suivante:

	Très faible	Faible	Ne sait pas	Élevé	Très élevé
12. Observation du stagiaire	1	2	3	4	5
13. Rétroaction au stagiaire	1	2	3	4	5
14. Soutien moral et encouragement du stagiaire	1	2	3	4	5
15. Animation de rencontres de supervisions collectives (séminaires ou rencontres de groupe)	1	2	3	4	5
16. Discussion avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur (personne relevant du milieu de stage qui assure le suivi du stagiaire ) au sujet des progrès réalisés par le stagiaire	1	2	3	4	5
17. Retour avec le stagiaire sur ses responsabilités, tâches, travaux et échéances liées aux exigences.	1	2	3	4	5
18. Collaboration avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur.	1	2	3	4	5
19. Soutien et encouragement de l' accompagnatrice ou de l'accompagnateur.	1	2	3	4	5
20. Animation de rencontres en triade (avec la/ le stagiaire et l'accompagnatrice/l'accompagnateur).	1	2	3	4	5
21. Médiation entre l'accompagnatrice/l'accompagnateur et la/le stagiaire concernant les conflits de personnalités.	1	2	3	4	5
22. Médiation entre l'accompagnatrice/l'accompagnateur et le stagiaire concernant les différents styles d'intervention	1	2	3	4	5
23. Aide au stagiaire pour établir des liens entre la pratique et la théorie.	1	2	3	4	5
24. Aide au stagiaire pour le développement de ses compétences.	1	2	3	4	5
25. Aide au stagiaire pour l'identification de ses forces et faiblesses.	1	2	3	4	5
26. Aide au stagiaire pour le développement de sa capacité d'autoévaluation.	1	2	3	4	5
27. Aide au stagiaire pour le développement de sa capacité d'introspection.	1	2	3	4	5
28. Aide au stagiaire pour le développement de sa métacognition.	1	2	3	4	5

29. Autres rôles importants de la superviseuse ou du superviseur de stage selon vous?

---

**Quelles méthodes** vous fournissent **le plus d'informations** concernant les progrès et difficultés des stagiaires?

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
30. Les observations directes du stagiaire en stage	1	2	3	4	5
31. Les observations de l'accompagnateur ou de l'accompagnatrice	1	2	3	4	5
32. Les discussions individuelles avec accompagnateur ou l'accompagnatrice	1	2	3	4	5
33. La discussion individuelle avec la ou le stagiaire	1	2	3	4	5
34. Les échanges entre les stagiaires lors des supervisions collectives	1	2	3	4	5
35. La discussion en triade avec la ou le stagiaire ainsi que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur	1	2	3	4	5
36. L'évaluation par les pairs	1	2	3	4	5
37. Vos impressions générales de l'étudiant	1	2	3	4	5

38. Autres méthodes? \_\_\_\_\_

**Quels outils** vous fournissent **le plus d'informations** concernant les progrès et difficultés des stagiaires?

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
39. Les travaux de stage réalisés par la ou le stagiaire	1	2	3	4	5
40. Le journal de bord	1	2	3	4	5
41. Le portfolio	1	2	3	4	5
42. L'autoévaluation de la ou du stagiaire	1	2	3	4	5
43. La grille d'évaluation formative	1	2	3	4	5
44. La grille d'évaluation sommative	1	2	3	4	5

45. Autres outils? \_\_\_\_\_

46. Quelles sont les **sources de rétroaction** dont bénéficient les stagiaires dans le cadre des stages de votre programme de formation?

- L'accompagnatrice ou l'accompagnateur
- La superviseuse ou le superviseur
- Les pairs (autres stagiaires)
- La ou le stagiaire lui-même

47. En tant que superviseuse ou superviseur, **à quelle fréquence** offrez-vous de la rétroaction aux stagiaires (habituellement)?

- Plusieurs fois par semaine
- À chaque semaine
- Aux deux semaines
- Aux trois semaines
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois

48. Est-ce que cette fréquence **varie selon les stages** du programme (*ex. stage 1, 2, 3...*)?

- Oui
  - Non
  - Parfois précisez: \_\_\_\_\_
- 

49. Est-ce que cette fréquence **varie selon les stagiaires**?

- Oui
  - Non
  - Parfois précisez: \_\_\_\_\_
- 

50. Est-ce que cette fréquence **varie selon l'étape du stage** (*début, milieu, fin...*)?

- Oui
  - Non
  - Parfois précisez: \_\_\_\_\_
- 

Quelle forme de rétroaction **offrez-vous** aux stagiaires ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
51. Par écrit	1	2	3	4
52. Oralement	1	2	3	4

53. Y a-t-il une des formes de rétroaction (par écrit ou oralement) qui **favorise davantage la progression** des stagiaires selon vous?

Oui

Non

Expliquer votre réponse: \_\_\_\_\_

---



---



---



---



---

Quel type de formulation **offrez-vous** lors de la rétroaction aux stagiaires?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
54. Formulation positive ( <i>informe de ce qui est bien</i> )	1	2	3	4
55. Formulation négative ( <i>informe de ce qui ne fonctionne pas</i> )	1	2	3	4
56. Formulation constructive ( <i>suggère des pistes pour s'améliorer</i> )	1	2	3	4

Quelle importance accordez-vous à chacune **des caractéristiques** suivantes **de la rétroaction** offerte aux stagiaires:

	Très faible	Faible	Ne sait pas	Élevée	Très élevée
57. Claire (peut être comprise par le stagiaire)	1	2	3	4	5
58. Précise	1	2	3	4	5
59. Descriptive	1	2	3	4	5
60. Rapide (après la tâche)	1	2	3	4	5
61. Régulière/fréquente	1	2	3	4	5
62. Identifie ce qui correspond aux attentes	1	2	3	4	5
63. Identifie ce qui ne correspond pas aux attentes	1	2	3	4	5
64. Indique la façon d'améliorer cette situation (action, intervention)	1	2	3	4	5
65. Indique la façon d'améliorer ses habiletés pour une situation future (transferts possibles)	1	2	3	4	5

**Le contenu** des rétroactions que vous offrez aux stagiaires concerne:

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
66. Le savoir ( <i>les connaissances</i> )	1	2	3	4
67. Le savoir-faire ( <i>les habiletés</i> )	1	2	3	4
68. Le savoir-être ( <i>les attitudes</i> )	1	2	3	4
69. L'avant-intervention ( <i>intentions, attentes, buts, observations...</i> )	1	2	3	4
70. L'intervention ( <i>déroulement, attitude, stratégies...</i> )	1	2	3	4
71. L'après-intervention ( <i>appréciation, effets, émotions...</i> )	1	2	3	4
72. Le stagiaire en tant qu'intervenant	1	2	3	4
73. La clientèle	1	2	3	4

Quels sont les moyens qui pourraient être utilisés pour favoriser **l'autoévaluation du stagiaire** selon vous:

	Non	Ne sait pas	Oui
74. L'entrevue	1	2	3
75. Les questions orales au groupe	1	2	3
76. Le journal de bord (ou carnet de stage)	1	2	3
77. Les grilles d'autoanalyse	1	2	3
78. Le rapport anecdotique	1	2	3
79. La grille d'autoévaluation	1	2	3
80. Les cartes mentales	1	2	3
81. Le photolangage (utilisation d'images comme objets intermédiaires pour faciliter la parole sur un sujet donné)	1	2	3
82. Le Q-Sort (série d'assertions en liste, en feuilles prédécoupées ou en paquet de fiches explorant les attitudes, perceptions ou opinions par rapport à une notion, un thème ou une réalité)	1	2	3
83. Les dessins	1	2	3
84. Les lignes du temps	1	2	3
85. Les jeux de rôle	1	2	3

86. Autres moyens: \_\_\_\_\_

87. Selon vous, quel est le **moment clé** de l'évaluation formative en stage?

- avant le stage: encadrement de la préparation du stage
- pendant le stage: observation sur le terrain avec rétroaction immédiate
- pendant le stage: bilan (ou évaluation) mi-stage
- fin du stage: bilan (ou évaluation) en fin de stage
- autres précisez: \_\_\_\_\_

88. **Pourquoi** est-ce le moment clé selon vous?

---



---



---



---

### **SECTION 3: PROFIL DE FORMATION**

89. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété (en lien avec la discipline enseignée):

- DEC ou l'équivalent
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1er cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Diplôme de 3e cycle
- Doctorat

90. Dans quelle discipline avez-vous obtenu votre plus haut niveau de scolarité ?

---

91. Quel est votre niveau de scolarité **en lien avec la pédagogie** :

- Aucun
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1er cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Diplôme de 3e cycle
- Doctorat



92. Avez-vous déjà participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur **la supervision des stages?**

non

oui précisez: \_\_\_\_\_

---

#### **SECTION 4: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX**

93. Nom du collège : \_\_\_\_\_

94. Nom du programme: \_\_\_\_\_

95. Statut d'emploi à la session actuelle (hiver 2014):

Permanent

Temps plein

Temps partiel

96. Sexe:  Féminin  Masculin

97. Âge:

20 - 30 ans

31- 40 ans

41 - 50 ans

51 et plus

98. Années d'expérience reconnues dans **l'enseignement collégial**:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

99. Années d'expérience reconnues dans l'enseignement **au sein de ce programme** de formation:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

100. Années d'expérience dans la **supervision de stage au collégial**:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

101. Années d'expérience dans la **supervision de stage au sein de ce programme** de formation:

5 et –

6-10

11-15

16 et +



**ANNEXE C**  
**QUESTIONNAIRE VALIDÉ**



**Titre du projet de recherche:** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.

## QUESTIONNAIRE

### SECTION 1: LES STAGES DANS VOTRE PROGRAMME DE FORMATION

1. Le programme dans lequel vous enseignez comporte combien de stages? \_\_\_\_\_

2. Indiquez par un X à **quels moments** se déroulent les stages dans ce programme de formation:

1ère année		2ième année		3ième année	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6

3. Indiquez par un X les stages que **vous avez déjà supervisés** dans ce programme de formation:

1ère année		2ième année		3ième année	
Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6

4. Supervisez-vous actuellement des stages à **la session hiver 2014** dans ce programme de formation?

- oui ( *passez à la question #6*)  
 non

5. Si vous ne supervisez pas de stage actuellement, à quel moment avez-vous supervisé un stage pour la **dernière fois** (peu importe le programme)?

( *passez à la question #10 après avoir répondu à celle-ci*)

- Automne 2013  
 Année scolaire 2012-2013  
 Année scolaire 2011-2012  
 Année scolaire 2010-2011  
 Année scolaire 2009-2010 et -

Nous aimerions connaître certaines informations au sujet des **stages que vous supervisez** actuellement.

	1ère année		2ième année		3ième année	
	Session 1	Session 2	Session 3	Session 4	Session 5	Session 6
6. Indiquez par un X les stages que vous supervisez <b>actuellement</b> dans ce programme de formation:						
7. Indiquez le <b>nombre de visites de la superviseuse ou du superviseur</b> prévu dans le milieu de stage pour chacun des stages que vous supervisez.						
8. Indiquez le <b>nombre de rencontres de supervision individuelles</b> prévu avec les stagiaires pour chacun des stages que vous supervisez ( <i>autres que lors des visites dans le milieu de stage</i> ).						
9. Indiquez le <b>nombre de rencontres de supervision collectives</b> prévu (aussi appelées <i>supervisions de groupe</i> ) pour chacun des stages que vous supervisez.						

10. Dans le cadre de votre programme de formation, est-ce que les superviseuses et superviseurs de stage **observent directement** les stagiaires en action lors d'une prise en charge dans leur milieu de stage?

oui

non ( *passez à la question #12*)

autre précisez: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. À **combien d'occasions** les superviseuses et superviseurs de stage de votre programme de formation observent-ils **directement** chaque stagiaire en action lors d'une prise en charge dans leur milieu au cours du stage?

1

2

3

4 et +

autre précisez: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## **SECTION 2: L'ÉVALUATION FORMATIVE LORS DE LA SUPERVISION DE STAGE**

Nous aimerions connaître **l'importance que vous accordez à chacun des rôles** suivants de la superviseuse et du superviseur de stage. Veuillez, SVP, encercler le chiffre correspondant sur l'échelle de jugement suivante:

	Très faible	Faible	Moyenn e	Élevée	Très élevée
12. Collaborer avec l'accompagnatrice ou l'accompagnateur-terrain.	1	2	3	4	5
13. Soutenir l'accompagnatrice ou l'accompagnateur-terrain.	1	2	3	4	5
14. Agir comme médiateur entre l'accompagnatrice ou l'accompagnateur-terrain et les stagiaires.	1	2	3	4	5
15. Guider les stagiaires dans le développement des compétences.	1	2	3	4	5
16. Recueillir des informations sur la progression des stagiaires.	1	2	3	4	5
17. Favoriser le développement de l'autonomie des stagiaires.	1	2	3	4	5
18. Favoriser l'établissement de liens entre la théorie et la pratique.	1	2	3	4	5
19. Accompagner l'analyse réflexive des stagiaires.	1	2	3	4	5
20. Offrir de la rétroaction aux stagiaires.	1	2	3	4	5
21. Maintenir une relation de confiance avec les stagiaires.	1	2	3	4	5
22. Favoriser l'introspection des stagiaires.	1	2	3	4	5
23. Favoriser l'autoévaluation des stagiaires.	1	2	3	4	5
24. Se mobiliser face aux difficultés des stagiaires.	1	2	3	4	5
25. Évaluer les apprentissages des stagiaires.	1	2	3	4	5

26. Autres rôles importants de la superviseuse ou du superviseur de stage selon vous?

---

27. Quelles sont les **méthodes** que vous utilisez afin de **recueillir des informations** au sujet des progrès et difficultés des stagiaires?

- Autoévaluation de la ou du stagiaire.
- Évaluation par les pairs (*entre stagiaires*).
- Discussion en dyade (*vous et la ou le stagiaire*).
- Discussion en dyade (*vous et l'accompagnatrice ou l'accompagnateur*).
- Discussion en triade (*vous, la ou le stagiaire ainsi que l'accompagnatrice ou l'accompagnateur*).
- Discussion entre les stagiaires lors des supervisions collectives.
- Observations de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur-terrain.
- Vos observations directes des stagiaires lors de prises en charge en milieu de stage.

28. Autres méthodes?

---



---

Quelle est l'**efficacité** de ces **méthodes** de cueillette d'informations selon vous?

	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée
29. Autoévaluation de la ou du stagiaire.	1	2	3	4	5
30. Évaluation par les pairs ( <i>entre stagiaires</i> ).	1	2	3	4	5
31. Discussion en dyade ( <i>vous et la/le stagiaire</i> ).	1	2	3	4	5
32. Discussion en dyade ( <i>vous et l'accompagnatrice/accompagnateur</i> ).	1	2	3	4	5
33. Discussion en triade ( <i>vous, la/ le stagiaire ainsi que l'accompagnatrice/accompagnateur</i> ).	1	2	3	4	5
34. Discussion de groupe ( <i>vous et plusieurs stagiaires</i> ).	1	2	3	4	5
35. Observations de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur.	1	2	3	4	5
36. Observations directes de la superviseuse ou du superviseur des stagiaires lors de prises en charge en milieu de stage.	1	2	3	4	5
37. Autre ( <i>spécifiez</i> )	1	2	3	4	5

38. Quels sont les **outils** que vous utilisez afin de **recueillir des informations** au sujet des progrès et difficultés des stagiaires?

- Journal de bord
- Portfolio
- Grille d'évaluation descriptive
- Liste de vérification (*check-list ou liste à cocher*)
- Grille d'autoévaluation
- Rapport anecdotique (*description d'une anecdote significative de manière concrète et objective*)

39. Autres outils? \_\_\_\_\_

Quelle est l'**efficacité** de ces **outils** de cueillette d'informations selon vous?

	Très faible	Faible	Moyenne	Élevée	Très élevée
40. Journal de bord	1	2	3	4	5
41. Portfolio	1	2	3	4	5
42. Grille d'évaluation descriptive	1	2	3	4	5
43. Liste de vérification ( <i>check-list ou liste à cocher</i> )	1	2	3	4	5
44. Grille d'autoévaluation	1	2	3	4	5
45. Rapport anecdotique ( <i>description d'une anecdote significative de manière concrète et objective</i> )	1	2	3	4	5
46. Autre ( <i>spécifiez</i> )	1	2	3	4	5



Quelles sont les **informations recueillies** au sujet des stagiaires à l'aide de l'ensemble des méthodes et outils utilisés?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
47. Savoir ( <i>connaissances</i> )	1	2	3	4
48. Savoir-faire ( <i>habiletés</i> )	1	2	3	4
49. Savoir-être ( <i>attitudes</i> )	1	2	3	4
50. L'avant-intervention ( <i>observations, planification, élaboration... </i> )	1	2	3	4
51. L'intervention ( <i>déroulement, attitudes, stratégies...</i> )	1	2	3	4
52. L'après-intervention ( <i>appréciation, effets, émotions...</i> )	1	2	3	4

53. Quelles sont les **sources de rétroaction** dont bénéficient les stagiaires dans le cadre des stages de votre programme de formation? (*vous pouvez cocher plus d'une réponse*)

- Accompagnatrice ou accompagnateur
- Responsable du milieu de stage (*ex. directrice ou directeur, coordonnatrice ou coordonnateur*)
- Superviseuse ou superviseur de stage (*enseignante ou enseignant du cégep*)
- Pairs (*autres stagiaires*)
- Stagiaire lui-même

Quelle importance accordez-vous à chacune **des caractéristiques** suivantes **de la rétroaction** offerte aux stagiaires:

	Très faible	Faible	Moyenne	Élevé	Très élevée
54. Claire ( <i>peut être comprise par le stagiaire</i> )	1	2	3	4	5
55. Précise	1	2	3	4	5
56. Descriptive	1	2	3	4	5
57. Rapide ( <i>après la tâche</i> )	1	2	3	4	5
58. Régulière ( <i>à intervalles constants</i> )	1	2	3	4	5
59. Fréquente ( <i>à plusieurs occasions</i> )	1	2	3	4	5
60. Identifie ce qui correspond aux attentes	1	2	3	4	5
61. Identifie ce qui ne correspond pas aux attentes	1	2	3	4	5
62. Indique la façon d'améliorer cette situation ( <i>action, intervention</i> )	1	2	3	4	5
63. Indique la façon d'améliorer ses habiletés pour une situation future ( <i>transferts possibles</i> )	1	2	3	4	5

64. À **quelle fréquence** êtes-vous en mesure d'offrir de la rétroaction aux stagiaires (*habituellement*)?

- Plusieurs fois par semaine
- À chaque semaine
- Aux deux semaines
- Aux trois semaines
- Une fois par mois
- Moins d'une fois par mois

Est-ce que cette fréquence **varie** en fonction des:

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
65. Stages ( <i>ex. stage 1, 2, 3...</i> )	1	2	3	4
66. Stagiaires	1	2	3	4
67. Étapes du stage ( <i>début, milieu, fin...</i> )	1	2	3	4

Quelle **forme de rétroaction** offrez-vous aux stagiaires ?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
68. Écrite	1	2	3	4
69. Verbale	1	2	3	4

Quel est l'impact de chacun des **types de rétroaction** suivants sur le développement des compétences des stagiaires selon vous?

	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
70. Formulation négative ( <i>informe de ce qui ne répond pas aux attentes</i> )	1	2	3	4	5
71. Formulation positive ( <i>informe de ce qui répond aux attentes</i> )	1	2	3	4	5
72. Formulation constructive ( <i>suggère des pistes pour s'améliorer</i> )	1	2	3	4	5

Quel est l'impact des **pratiques** suivantes de la superviseuse ou du superviseur de stage sur le développement des compétences des stagiaires selon vous?

	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
73. Favoriser des échanges d'égal à égal avec les stagiaires	1	2	3	4	5
74. Répondre aux questions des stagiaires	1	2	3	4	5
75. Donner leur opinion sur les interventions des stagiaires	1	2	3	4	5
76. Fournir des outils de réflexion	1	2	3	4	5
77. Évaluer les performances des stagiaires	1	2	3	4	5
78. Questionner les stagiaires	1	2	3	4	5
79. Agir en tant qu'expert auprès des stagiaires	1	2	3	4	5
80. Demander aux stagiaires de justifier leurs choix d'intervention	1	2	3	4	5

Quel est l'impact des **qualités** suivantes de la superviseuse ou du superviseur de stage sur l'efficacité de ses interventions auprès des stagiaires selon vous?

	Très faible	Faible	Moyen	Élevé	Très élevé
81. Disponibilité	1	2	3	4	5
82. Ouverture d'esprit	1	2	3	4	5
83. Sensibilité	1	2	3	4	5
84. Respect	1	2	3	4	5
85. Compréhension	1	2	3	4	5
86. Volonté de prendre le risque d'exprimer sa pensée	1	2	3	4	5
87. Empathie	1	2	3	4	5
88. Hâbleries de communication	1	2	3	4	5
89. Facilité d'accès	1	2	3	4	5
90. Chaleur humaine	1	2	3	4	5
91. Dynamisme	1	2	3	4	5
92. Écoute	1	2	3	4	5

Quelles sont les **formules pédagogiques** que vous utilisez afin de favoriser la progression des stagiaires?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
93. Exposé	1	2	3	4
94. Travail en équipe	1	2	3	4
95. Jeu de rôle	1	2	3	4
96. Étude de cas	1	2	3	4
97. Résolution de problème	1	2	3	4
98. Groupe de discussion	1	2	3	4
99. Tutorat	1	2	3	4
100. Démonstration	1	2	3	4
101. Métaphore	1	2	3	4
102. Autre ( <i>spécifiez</i> )	1	2	3	4

Suite à l'identification de **difficultés chez la ou le stagiaire**, quelles actions entreprenez-vous?

	Jamais	Parfois	Souvent	Très souvent
103. Discussion en dyade ( <i>vous et la ou le stagiaire</i> ).	1	2	3	4
104. Discussion en dyade ( <i>vous et l'accompagnatrice/accompagnateur</i> ).	1	2	3	4
105. Discussion en triade ( <i>vous, la ou le stagiaire ainsi que l'accompagnatrice/accompagnateur</i> ).	1	2	3	4
106. Observation directe du stagiaire lors d'une prise en charge en milieu de stage	1	2	3	4

107. Autres actions fréquentes:

---



---



---



---



---



---



---

108. Quel est le **moment clé** de l'évaluation formative en stage selon vous? (*cochez une seule réponse svp*)

- avant le stage: encadrement de la préparation du stage (*besoins, attentes et objectifs*)
- pendant le stage: observation directe sur le terrain avec rétroaction immédiate
- pendant le stage: bilan (*ou évaluation*) mi-stage
- pendant le stage: réinvestissement des observations dans des activités d'apprentissage
- fin du stage: bilan (*ou évaluation*) en fin de stage
- autres précisez: \_\_\_\_\_

109. **Pourquoi** est-ce le moment clé selon vous?

---



---



---



---

### **SECTION 3: PROFIL DE FORMATION**

110. Quel est votre plus haut niveau de scolarité complété (en lien avec la discipline enseignée):

- DEC ou l'équivalent
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1er cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Diplôme de 3e cycle
- Doctorat

111. Dans quelle discipline avez-vous obtenu votre plus haut niveau de scolarité ?

---

112. Quel est votre niveau de scolarité en lien avec la pédagogie :

- Aucun
- Baccalauréat
- Certificat de 1er cycle
- Microprogramme de 1er cycle
- Microprogramme de 2e cycle
- Diplôme de 2e cycle
- Maîtrise
- Diplôme de 3e cycle
- Doctorat

113. Avez-vous déjà participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur **l'évaluation**?

non

oui précisez: \_\_\_\_\_

114. Avez-vous déjà participé à des cours ou des ateliers de perfectionnement portant sur **la supervision des stages**?

non

oui précisez: \_\_\_\_\_

#### **SECTION 4: RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX**

115. Nom du collègue : \_\_\_\_\_

116. Nom du programme: \_\_\_\_\_

117. Statut d'emploi à la session actuelle (hiver 2014):  Permanent  Temps plein  Temps partiel

118. Sexe:  Féminin  Masculin

119. Âge:

20 - 30 ans

31- 40 ans

41 - 50 ans

51 et plus

120. Années d'expérience reconnues dans **l'enseignement collégial**:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

121. Années d'expérience reconnues dans l'enseignement **au sein de ce programme** de formation:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

122. Années d'expérience dans la **supervision de stage au collégial**:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

123. Années d'expérience dans la **supervision de stage au sein de ce programme** de formation:

5 et –

6-10

11-15

16 et +

*Merci de votre participation*

**ANNEXE D**  
**LETTRE D'INFORMATIONS**  
**À L'ATTENTION DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE**





**LETTRÉ D'INFORMATIONS À L'ATTENTION DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE**

**Titre du projet de recherche:** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.

Directrice d'essai: Madame Raymonde Gosselin

Madame ou Monsieur,

Je suis enseignante au département de Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sorel-Tracy. Je réalise actuellement un projet de recherche dans le cadre de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (Performa). Ce projet vise à connaître des stratégies d'évaluation formative qui pourraient être utilisées par les enseignantes et les enseignants qui supervisent des stages dans les programmes de Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée. Les données nécessaires à ce projet seront obtenues grâce à un questionnaire qui sera distribué aux enseignantes et enseignants de ces programmes qui auront consenti à participer à ce projet.

J'aimerais solliciter votre aide pour rejoindre les enseignantes et les enseignants du programme technique « b » afin de les inviter à participer à ce projet en leur envoyant par courriel, la lettre sollicitant leur participation. Une semaine plus tard, je vous ferai parvenir par la poste une grande enveloppe contenant les formulaires de consentement, les questionnaires à compléter et les enveloppes-réponses affranchies que vous pourriez faire parvenir, via courrier interne, aux enseignantes ainsi qu'aux enseignants de votre département. Le temps requis pour répondre au questionnaire est estimé à 20 minutes. Les formulaires de consentement signés (copie de la chercheuse) et les questionnaires remplis pourront m'être retournés individuellement dans les enveloppes-réponses affranchies prévues à cet effet dans les meilleurs délais (2 semaines après réception). Une relance pourrait être effectuée par courriel, au besoin, environ 2 à 3 semaines après l'envoi des documents. Je tiens à vous assurer que les données fournies demeureront confidentielles et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques.

Je communiquerai avec vous par téléphone dans les prochains jours, afin de répondre à vos questions sur ce projet et sur votre rôle. Je vous remercie à l'avance, Madame, Monsieur, de votre collaboration, car elle est indispensable à la réalisation de ce projet.

Cordialement,

Katia Leclerc  
Cégep Sorel-Tracy  
3000 Boulevard de Tracy  
Sorel-Tracy (Québec) J3R 5B9  
Téléphone : 450-742-6651 (poste 4702)  
[katia.leclerc@cegepst.qc.ca](mailto:katia.leclerc@cegepst.qc.ca)



**ANNEXE E**  
**LETTRE D'INFORMATIONS**  
**À L'ATTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS**



**LETTRE D'INFORMATIONS À L'ATTENTION DES PARTICIPANTES ET PARTICIPANTS**

**Titre du projet de recherche:** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.

Directrice d'essai: Madame Raymonde Gosselin

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante au département de Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Sorel-Tracy. Je réalise actuellement un projet de recherche dans le cadre de la Maîtrise en enseignement collégial de l'Université de Sherbrooke (Performa). Ce projet vise à connaître des stratégies d'évaluation formative qui pourraient être utilisées par les enseignantes et les enseignants qui supervisent des stages dans les programmes de Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée.

Nous sollicitons votre participation à cette recherche, en vous demandant de remplir un questionnaire portant sur vos pratiques au regard de l'évaluation formative lors de la supervision de stage. Ce questionnaire sera distribué dans les cégeps francophones de la région de Montréal. Il est principalement composé de questions fermées, mais comporte également quelques questions ouvertes, afin de permettre aux participantes et participants de nuancer ou d'explicitier leurs réponses par endroits. Le temps requis pour y répondre est estimé à 20 minutes.

Nous vous serions reconnaissants de bien vouloir y répondre individuellement et nous le retourner par la poste, accompagné du formulaire de consentement signé, dans les meilleurs délais (2 semaines après réception). Une enveloppe-réponse affranchie est jointe à ce questionnaire. Nous tenons à vous assurer que les données fournies demeureront confidentielles et qu'elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques.

Nous vous remercions à l'avance, Madame, Monsieur, de votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Katia Leclerc  
Cégep Sorel-Tracy  
3000 Boulevard de Tracy  
Sorel-Tracy (Québec) J3R 5B9  
Téléphone : 450-742-6651 (poste 4702)  
[katia.leclerc@cegepst.qc.ca](mailto:katia.leclerc@cegepst.qc.ca)



**ANNEXE F**  
**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**





## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

**Titre du projet de recherche:** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.

### IDENTIFICATION

---

Chercheuse principale: Katia Leclerc

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Université de Sherbrooke

Secteur PERFORMA (perfectionnement et formation des maîtres)

Adresse courriel : [katia.leclerc@cegepst.qc.ca](mailto:katia.leclerc@cegepst.qc.ca)

Téléphone : 450-742-6651 poste 4702

Directrice d'essai: Madame Raymonde Gosselin

Adresse courriel: [raymonde.gosselin@cegepmontpetit.ca](mailto:raymonde.gosselin@cegepmontpetit.ca)

### INTRODUCTION

---

Dans le cadre de mes études de Maîtrise en enseignement au collégial de l'Université de Sherbrooke, je conduis un projet de recherche supervisé par une direction d'essai agréée. Le présent formulaire présente les considérations éthiques de cet essai. Il est important de lire et de comprendre chacun des éléments. Je demeure disponible pour répondre à toutes vos questions, s'il y a lieu.

### DESCRIPTION

---

#### 1. But général du projet

Ce projet porte sur l'évaluation formative dans le contexte de la supervision de stage. Dans le cadre de cette étude descriptive, nous tenterons d'apporter des réponses à notre question générale de recherche: quelles sont les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseuses et superviseurs dans le cadre de stages sans observation directe des stagiaires au niveau collégial? À partir de cette question, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Identifier des stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs lors de la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
- 2) Identifier des stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseuses et superviseurs, lors de la supervision de stages sans observation directe des stagiaires au collégial;

À l'aide d'un questionnaire, nous souhaitons que les enseignantes et les enseignants des programmes Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée des collèges francophones de la région de Montréal nous fournissent des informations qui nous permettront d'en savoir davantage sur l'utilisation des stratégies d'évaluation formative dans la supervision des stagiaires.

## **2. Nature de la participation**

Votre participation à cette recherche consiste à répondre à un questionnaire qui porte sur la supervision de stage et l'évaluation formative. Le questionnaire est principalement composé de questions fermées, mais comporte également quelques questions ouvertes, afin de permettre aux participantes et participants de nuancer ou d'explicitier leurs réponses par endroits. Le temps requis pour y répondre est estimé à 20 minutes.

Chaque participante ou participant recevra le formulaire de consentement en deux copies signées par la chercheuse (une copie pour la participante ou le participant ainsi qu'une copie pour la chercheuse). Les formulaires de consentement signés par les participantes et participants (copie de la chercheuse) et les questionnaires remplis pourront m'être retournés individuellement par chacun des participants, dans les enveloppes-réponses affranchies prévues à cet effet dans les meilleurs délais (2 semaines après réception). Chaque participante ou participant conservera une copie du formulaire de consentement (copie du participant).

## **3. Avantages à participer**

L'évaluation formative constitue un aspect complexe et important de la supervision des stages. Les personnes qui participeront auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques. Comme cette recherche sera présentée en département, nous croyons que cela pourra susciter des discussions enrichissantes par la suite. Nous souhaitons que les résultats recueillis servent à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la formation professionnelle.

## **4. Risques et inconvénients**

Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients. Les personnes participantes sont invitées à donner leur opinion sur un sujet touchant l'évaluation et la supervision de stage uniquement. Le seul inconvénient prévisible est le temps consacré à répondre au questionnaire. Celui-ci est estimé à 20 minutes. Ce projet présente donc un risque minimal pour les participantes et les participants (EPTC2, 2010).

## 5. Vie privée et confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice d'essai, Raymonde Gosselin, auront accès au matériel de recherche. Les copies des questionnaires seront conservées sous clé au domicile de la chercheuse. Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe. Les questionnaires seront déchiquetés 5 ans après la fin de ce projet de recherche.

Afin de respecter l'anonymat de façon stricte, les résultats au questionnaire ne permettront pas d'identifier les personnes ou leur programme. Un portrait global des perceptions et des pratiques au regard de l'évaluation formative en stage sera réalisé. La seule information concernant l'identité des personnes participantes est qu'elles proviennent des départements offrant le programme Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance ou Techniques d'éducation spécialisées. Les cégeps seront identifiés par une lettre majuscule, les programmes par une lettre minuscule et les participantes et les participants par un chiffre. Par exemple, A-a-1 et A-b-2 indiquent deux personnes participantes pour un même cégep, dans des programmes différents. À la réception des documents, la chercheuse s'engage à classer séparément les questionnaires et les formulaires de consentement, protégeant ainsi l'identité des participantes et des participants.

## 6. Compensation et dépenses

Aucune compensation financière n'est versée aux personnes participantes. Au terme du projet, une copie de l'essai en version PDF sera transmise aux coordonnatrices et coordonnateurs des départements qui auront participé à la recherche.

## 7. Participation volontaire et retrait de l'étude

La participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Par ailleurs, vous êtes libre de vous abstenir de répondre à certaines questions et de vous retirer en tout temps de la recherche en le signifiant à la chercheuse ou en ne remplissant pas le questionnaire, et ce, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision.

## QUESTIONS

---

Si vous avez des questions en liens avec ce projet de recherche, vous pouvez joindre la responsable Katia Leclerc par courriel [katia.leclerc@cegepst.qc.ca](mailto:katia.leclerc@cegepst.qc.ca) ou par téléphone : 450-742-6651 (poste 4702).

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à X, au numéro de téléphone Y

## REMERCIEMENTS

---

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## CONSENTEMENT

---

Je (nom et prénom – lettres moulées) \_\_\_\_\_ déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude en question. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à ce projet est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature de la participante ou du participant : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**ANNEXE G**  
**RELANCE AUPRÈS DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE**



**RELANCE AUPRÈS DE LA COORDINATION DÉPARTEMENTALE**

Madame, Monsieur,

Serait-il possible de transmettre ce message à tous les enseignantes et enseignants du programme «b».

---

Au cours des dernières semaines, vous avez reçu un questionnaire visant à connaître vos pratiques d'évaluation formative dans le contexte de la supervision de stage. Nous nous permettons aujourd'hui de vous faire parvenir ce message de rappel, dans le but de vous inviter à répondre à ce questionnaire et à nous le retourner dès que possible, si cela n'a pas encore été fait. Si vous nous avez déjà fait parvenir le questionnaire rempli, nous tenons à vous remercier de votre participation.

Nous vous rappelons que le questionnaire est principalement composé de questions fermées, auxquelles s'ajoutent quelques questions ouvertes. Le temps requis pour y répondre est estimé à 20 minutes.

Nous souhaitons que les données recueillies par le biais de ce questionnaire servent à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la formation professionnelle. Nous espérons pouvoir bénéficier de votre expertise dans le cadre de ce projet de recherche. Si vous avez des questions en liens avec le projet ou le questionnaire, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous remercions à l'avance, Madame, Monsieur, de votre précieuse collaboration.

Cordialement,

Katia Leclerc  
Cégep Sorel-Tracy  
3000 Boulevard de Tracy  
Sorel-Tracy (Québec) J3R 5B9  
Téléphone : 450-742-6651 (poste 4702)  
[katia.leclerc@cegepst.qc.ca](mailto:katia.leclerc@cegepst.qc.ca)

Directrice d'essai: Madame Raymonde Gosselin

**Titre du projet de recherche:** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.





**ANNEXE H**  
**FORMULAIRE D'ÉVALUATION ÉTHIQUE DES ESSAIS**  
**(UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE)**



**Faculté d'éducation**  
**Formulaire d'évaluation éthique des essais**

**1. RESPONSABLE(S) DU PROJET**

Étudiante(s) ou étudiant(s) : Katia Leclerc

Numéro de téléphone : 450-742-6651 poste 4702

Courriel : katia.leclerc@cegepst.qc.ca

Programme d'études : Maîtrise en enseignement au collégial (MEC)

Université de Sherbrooke

Secteur PERFORMA

(perfectionnement et formation des maîtres)

Activité pédagogique : MEC-802

Directrice ou directeur d'essai : Madame Raymonde Gosselin

Session(s) d'inscription à l'activité : Automne 2013

**2. PRÉSENTATION DU PROJET**

**Titre du projet :** Identification de stratégies d'évaluation formative utilisées par des superviseuses et superviseurs de stagiaires de programmes de techniques humaines au collégial lors de la supervision sans observation directe.

**Financement du projet :**

Aucun X  Source :

**S'agit-il d'un projet intercollégial?**

Oui  Non X

Si oui : autres collègues impliqués :

**Date de début de la collecte de données :** Février 2014

**Résumer le projet**

Le stage constitue une occasion privilégiée pour l'étudiante et l'étudiant de développer ses compétences professionnelles en situation authentique et s'inscrit ainsi dans le prolongement des cours (Borges et Séguin, 2013). Du point de vue des stagiaires, il est généralement considéré comme l'une des composantes essentielles de leur formation, voire même la plus pertinente (Boutet, 2011; Gervais et Desrosiers, 2005; Giroux, 2000).

Bien qu'essentielle à la formation, cette expérience comporte certains défis, notamment en ce qui concerne la supervision et l'évaluation. «L'évaluation des stagiaires est un processus d'observation et d'interprétation de leurs capacités professionnelles» (Desbiens et Spallanzani, 2012, p.31). Or, dans les stages avec supervision indirecte, les superviseuses et les superviseurs ne disposent pas de cette possibilité d'observer directement les stagiaires. Cette réalité les oblige à établir leur jugement à partir de données provenant de sources différentes.

Dans le cadre de cette étude descriptive, nous tenterons d'apporter des réponses à notre question générale de recherche: quelles sont les stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseuses et superviseurs dans le cadre des stages sans observation directe des stagiaires au niveau collégial? À partir de cette question, nous visons les objectifs spécifiques suivants :

- 1) Identifier des stratégies d'évaluation formative utilisées par les superviseuses et superviseurs lors de la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial;
- 2) Identifier des stratégies d'évaluation formative qui favorisent la progression des stagiaires selon les superviseuses et superviseurs, lors de la supervision des stages sans observation directe de stagiaires au collégial;

L'approche de notre essai de type quantitatif s'inscrit dans un paradigme positiviste, puisque sa finalité consiste à produire des généralisations reliées à la supervision en contexte de stage sans observation directe (Fortin, 2010; Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Par ailleurs, l'essai a pour objets d'étude les pratiques et les perceptions des participantes et participants en liens avec les stratégies d'évaluation formative en stage.

Les participantes et les participants à notre étude sont les enseignantes et les enseignants œuvrant ou ayant déjà œuvré à titre de superviseuse et superviseur de stage dans trois programmes de techniques humaines du domaine de la relation d'aide. Les programmes retenus pour cet essai sont Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée, des collèges francophones de la région de Montréal.

À l'aide d'un questionnaire, nous souhaitons recueillir des informations qui nous permettront d'en savoir davantage sur l'utilisation des stratégies d'évaluation formative dans la supervision des stagiaires. Ce questionnaire est principalement composé de questions fermées, mais comporte également quelques questions ouvertes, afin de permettre aux participantes et participants de nuancer ou d'explicitier leurs réponses par endroits. Le questionnaire auto administré sera expédié par mode postal. L'exercice devrait prendre environ 20 minutes.

L'évaluation formative constitue un aspect complexe et important de la supervision des stages. Les personnes qui participeront auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques. Comme cette recherche sera présentée en département, nous croyons que cela pourra susciter des discussions enrichissantes par la suite. Nous souhaitons que les résultats recueillis servent à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la formation professionnelle.

### 3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes participantes ?

Les personnes qui acceptent de participer à ce projet s'exposent à très peu de risques de vivre des inconvénients. Les personnes participantes sont invitées à donner leur opinion sur un sujet touchant l'évaluation et la supervision de stage uniquement. Le seul inconvénient prévisible est le temps consacré à répondre au questionnaire. Celui-ci est estimé à 20 minutes. Ce projet présente donc un risque minimal pour les participantes et les participants (EPTC2, 2010). Au besoin, les participantes et les participants pourront communiquer avec la conseillère ou le conseiller pédagogique à la recherche de leur établissement.

Combien de temps demandera la participation des personnes participantes ?

La participation des personnes participantes consiste à répondre au questionnaire. Cela devrait prendre environ 20 minutes.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

L'évaluation formative constitue un aspect complexe et important de la supervision des stages. Les personnes qui participeront auront la possibilité de prendre un temps d'arrêt pour réfléchir sur leurs pratiques. Comme cette recherche sera présentée en département, nous croyons que cela pourra susciter des discussions enrichissantes par la suite. Nous souhaitons que les résultats recueillis servent à l'avancement des connaissances et l'amélioration de la formation professionnelle.

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui  Non X

Si oui, justifier et préciser quelle forme prendra cette compensation :

(Au terme du projet, une copie de l'essai en version PDF sera transmise aux coordonnatrices et coordonnateurs des départements qui auront participé à la recherche).

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal? Oui

*Risque minimal: quand la probabilité d'occurrence et l'importance des éventuels inconvénients ou risques sont comparables à ceux de la vie quotidienne des participantes et participants.*

L'échelle des risques ci-bas aide à situer le niveau de risque pour les personnes qui participent à la recherche. Cette échelle propose un niveau de risque pour les personnes qui ne présentent pas de vulnérabilité particulière. Si une recherche était menée auprès de personnes vulnérables (Étudiants en situation de handicap, etc.) il faudrait alors considérer qu'il s'agit d'un facteur augmentant potentiellement le risque.

Très forte						
Élevé						
Moyen						
Faible						
Aucune						
Importance inconvénients/probabilité d'occurrence	Inexist ante	Très improbab le	Improbab le	Peu probabl e	Probabl e	Très probabl e
Échelle du niveau de risque						
		Pas de risque				
		Risque comparable à la vie quotidienne				
		Risque présent				
		Risque élevé				

### Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**?

*Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé? Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet d'essai dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial (MEC) et de la nature de ce projet?*

Oui  Non

*Sinon, faire appel au comité pour valider la possibilité de mener un projet non consensuel.*

Quelles seront les **mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes** ?

Concrètement, comment seront recrutés les participants et participantes au projet? Est-ce qu'un formulaire de consentement sera signé?

La collaboration des collègues consiste à permettre à la chercheuse d'entrer en contact avec la coordonnatrice ou le coordonnateur des départements de Techniques de travail social, de Techniques d'intervention en délinquance et Techniques d'éducation spécialisée, dans le but de les inviter à participer à cette recherche. Ce premier contact avec la coordonnatrice ou le coordonnateur pourrait s'établir par courrier électronique au début de la prochaine session. Une semaine plus tard, elle ou il recevra par la poste une grande enveloppe contenant les formulaires de consentement, les questionnaires et les enveloppes-réponses individuelles affranchies à distribuer aux participants.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui  Non

Si oui, préciser les précautions prises à cet égard : Le consentement parental est exigé par la loi pour la participation de mineurs.

## Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Afin de respecter l'anonymat de façon stricte, les résultats au questionnaire ne permettront pas d'identifier les personnes. Un portrait global des perceptions et des pratiques au regard de l'évaluation formative en stage sera réalisé. La seule information concernant l'identité des personnes participantes est qu'elles proviennent des départements offrant le programme Techniques de travail social, Techniques d'intervention en délinquance ou Techniques d'éducation spécialisée. Les cégeps seront identifiés par une lettre majuscule, les programmes par une lettre minuscule et les participantes et les participants par un chiffre. Par exemple, A-a-1 et A-b-2 indiquent deux personnes participantes pour un même cégep, dans des programmes différents. À la réception des documents, la chercheuse s'engage à classer séparément les questionnaires et les formulaires de consentement, protégeant ainsi l'identité des participantes et des participants.

**Où** seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Les copies des questionnaires seront conservées sous clé au domicile de la chercheuse. Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe.

**Qui** aura accès aux données?

Il est entendu que les renseignements recueillis sont confidentiels et que seules la responsable du projet et sa directrice d'essai, Madame Raymonde Gosselin, auront accès au matériel de recherche.

**Quand** seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Les questionnaires seront déchiquetés 5 ans après la fin de ce projet de recherche.

Comment seront **diffusés** les résultats?

Les résultats de la recherche seront diffusés lors de la rédaction de l'essai. Une copie de l'essai (format pdf) sera également envoyée aux coordonnatrices et aux coordonnateurs des départements qui ont accepté de participer au projet.

**Consignes pour compléter ce formulaire** : Ce formulaire est en accompagnement au document de présentation, si vous avez des questions S.V.P. Communiquer avec : [Performa@Usherbrooke.ca](mailto:Performa@Usherbrooke.ca).

*Formulaire adapté de Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales*

*Formulaire d'évaluation éthique des mémoires et thèses. [www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/.../ethique/CER-ESS\\_demande.doc](http://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/.../ethique/CER-ESS_demande.doc)*